La enseñanza del léxico y el uso del diccionario

Manuel Alvar Ezquerra



CUADERNOS DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL/LE

ARCO/LIBROS, S.L.

Cuadernos de DIDÁCTICA del español/LE
Dirección: Francisco Moreno

Cubierta: Síntesis Gráfica.

© by Arco Libros, S.L., 2003
Juan Bautista de Toledo, 28. 28002 Madrid
ISBN: 84-7635-554-8
Depósito legal: M-24.367-2003
Printed in Spain – Impreso por Ibérica Grafic, S. A. (Madrid)

ÍNDICE

Pág.

PREÁMBULO

La enseñanza del léxico, así como el del uso del diccionario, suscitan siempre no poco interés. Del léxico echamos mano en cuanto empezamos a hablar o a escribir, pues constituye uno de los pilares fundamentales de la comunicación verbal, y el diccionario es una obra de referencia con la cual creemos sentirnos identificados y familiarizados, pues nos acompaña desde que comenzamos a estudiar o reflexionar sobre la propia lengua, o a aprender otra. Sin embargo, si el léxico y su enseñanza despiertan tanta atención no puede ser por su carácter conocido o familiar, sino más bien por todo lo contrario, porque son unos grandes desconocidos, pese al trato asiduo que tenemos con las palabras. Para explicarlo podemos acudir a diversas justificaciones: que si la enseñanza de sus aspectos metodológicos, teóricos, descriptivos, etc., en la Universidad no se ha acometido hasta época muy reciente, y cuando se ha hecho no siempre ha sido de una manera correcta y eficiente; que no hemos dispuesto de los instrumentos y manuales adecuados para estudiar y enseñar; que si no hay suficientes cursos de especialización donde perfeccionar o ampliar los conocimientos ... Son excusas que cada vez tienen menos fundamento, porque se está avanzando por estos caminos sin pausa, aunque lo que queda por recorrer todavía es un trecho demasiado largo, o que se nos hace largo al mirar lo que sucede para otras lenguas.

En concreto, la enseñanza del vocabulario, cuando ha suscitado alguna preocupación ha sido desde la lengua materna, raramente por la importancia que tiene para las segundas lenguas[1],

[1] Véase la bibliografía selectiva publicada por José Romera Castillo bajo el título de «Hacia una bibliografía sobre didáctica del léxico», en *Lenguaje y texto* (La Coruña), 1, 1991, págs. 43-51. Una recapitulación los problemas de la enseñanza del vocabulario, aunque con mayor atención en la lengua materna, puede verse en el trabajo de Josefina Prado Aragonés, «El léxico y sus implicaciones en la didáctica de la lengua», en *Seminarios de Lingüística* (Universidad del Algarve), 3, 1999, págs. 145-161; de ella

y eso que desde la época en que se enseñaba, hace más de 500 años, el latín a los niños se discurre sobre la manera de hacerlo, y se han preparado listas ordenadas de palabras, de extensión desigual, para que se aprendiera fácilmente aquella lengua. Afortunadamente, cada vez son más las personas y los títulos que se ocupan de la cuestión de una forma seria y moderna[2]. Yo mismo, en varias ocasiones, me he adentrado por esos vericuetos[3], más por obligación que por propia devoción, y siempre desde un punto de vista teórico y pensando en la enseñanza de la lengua materna, no de la segunda.

Parece ser el un lugar común la creencia de que el léxico se acrecienta con un poco de constancia y de memoria, por lo que su enseñanza, tanto en la de la lengua materna como en las segundas lenguas, resulta fácil, pues está al alcance de todos y sirve para dar cuenta de realidades bien conocidas, de conceptos, abstracciones, relaciones, etc., que ha necesitado manejar el hablante en algún momento de su vida. Sin embargo, cualquiera que se haya preocupado con un mínimo de seriedad en esta parcela de la enseñanza de la lengua, se habrá dado cuenta de las enormes dificultades que entraña, entre otros motivos porque el vocabulario no se ha estudiado de un modo general –siempre están las descripciones que hacen los diccionarios, pero estos no analizan las palabras en sistemas léxicos, ni las ordenan de una manera sistemática, salvo en los diccionarios ideológicos–, tarea que le corresponde a la lexicología, disciplina algo menospreciada por encontrarse a medio camino entre otras que han

---

misma debe verse «El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento» , en Marta C. Ayala Castro (coordinadora), *Diccionarios y enseñanza*, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2001, págs. 205-226.

[2] Como obra reciente, puede verse María Amparo Montaner Montava, *Juegos y actividades para enriquecer el vocabulario*, Arco-Libros, Madrid, 1999, libro pensado para el nivel superior y el intermedio-superior.

[3] Por ejemplo, «Función del diccionario en la enseñanza de la lengua», en *Revista de Bachillerato*. Cuaderno monográfico 9, suplemento del nº 22 de *Revista de Bachillerato*, abril-junio de 1982, págs. 49-53; «Enseñar, ¿con un diccionario?», en *Apuntes de Educación. Cuaderno de Lengua y Literatura*, 26, julio-septiembre 1987, págs. 2-4; «El diccionario en la enseñanza de la lengua materna», en Benjamín Mantecón Ramírez y Francisca Zaragoza Canales (eds.), *La gramática y su didáctica. Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Málaga, 29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 1995)*, Miguel Gómez ediciones, Málaga, 1996, págs. 75-88. Los dos primeros fueron recogidos en mi *Lexicografía descriptiva*, Biblograf, Barcelona, 1993.

tenido una gran relevancia, como son la morfología, la semántica, la lexicografía o la etimología. Queda por saber cuál es el volumen general del vocabulario de la lengua, y el de las parcelas que se puedan establecer en su interior (los diferentes léxicos), cómo se ha formado ese vocabulario y cuál es su historia, cuáles son las estructuras que se manifiestan en su interior y las relaciones que mantienen entre sí las voces, la frecuencia de uso de las unidades léxicas, la composición interna del vocabulario, las tendencias que se manifiestan en el léxico, las posibilidades de creación e incorporación de nuevas piezas sin que se vea afectado el sistema, o lo sea en una medida soportable para el conjunto de la lengua, etc.

Son todas éstas cuestiones que preocupan a alguien mínimamente interesado por la enseñanza de la lengua, del léxico, y que surgen en cuanto intentamos poner un poco de orden en nuestros conocimientos e intenciones. Necesitamos tener una imagen fiel de nuestro vocabulario para saber qué se puede enseñar y cómo hacerlo.

Mª Paz Battaner ha dicho que «se podrían establecer tres grandes objetivos en la preocupación por la enseñanza del léxico y del vocabulario: a) proveer a la comunidad hispanohablante de instrumentos que refuercen la cohesión propia de la comunidad y que sirvan de referencia, b) investigar modelos de funcionamiento y estructura del léxico en los niños y adolescentes de nuestra lengua, y c) responder a los interrogantes que los dos puntos anteriores plantean en la docencia y en la adquisición y desarrollo lingüísticos»[4]. Para esta investigadora, hay que establecer un corpus fijado por consenso por toda la comunidad hispanohablante y estudiar su vocabulario. El trabajo está por hacer, aunque los primeros pasos ya se han dado con el establecimiento de algunos corpus lingüísticos: primero fue el Vox-Biblograf para la realización de los diccionarios de la editorial, o el Cumbre con una finalidad similar, después vinieron los de la Academia, y los que se han confeccionado en otros lugares con fines no estrictamente lexicológicos o lexicográficos, pero que, por ser textuales –orales, escritos–, contienen palabras, cientos de miles de palabras, que igualmente constituyen objeto de aná-

[4] Son palabras de «La enseñanza del español como lengua materna», en las *Actas del Congreso de la Lengua Española. Sevilla, 7 al 10 octubre 1992*, Instituto Cervantes, Madrid, 1994, págs. 417-429. La cita procede de la pág. 419.

lisis, ordenación, etc. Por otro lado, los trabajos sobre la disponibilidad léxica en todo el ámbito hispánico, y especialmente en el español de España, nos están proporcionando cada día más y mejores informaciones sobre la vitalidad y mortandad léxica, sobre las palabras que nos acuden antes al hablar de determinados ámbitos léxicos, etc., lo cual no deja de tener su importancia para la enseñanza del vocabulario, incluso para estudiantes extranjeros, en especial si sabemos cuáles son las palabras que conocen los alumnos que nos llegan y cuáles son las que poseen los hablantes nativos[5], de manera que el profesor sepa dónde tiene que comenzar su labor y qué es lo que ha de enseñar para cumplir su cometido de la mejor manera posible.

Ahora tenemos unos medios de los que no disponíamos hace bien pocos años para estudiar el vocabulario de la lengua, ordenándolo por centros de interés como se hace en los trabajos recién aludidos de disponibilidad léxica, pero también se establecen concordancias y se afinan las herramientas informáticas con que se hacen de acuerdo con las nuevas necesidades, del mismo modo que podemos echar mano de índices de frecuencias y dispersión léxicas, o saber los tipos de palabras con que tratamos, señalando la adecuación de los textos a los distintos niveles de enseñanza, etc. Las posibilidades y aplicaciones son muchas, tanto por los progresos que se han efectuado en la teoría y práctica de la enseñanza de segundas lenguas, como por los avances científicos y técnicos que ponen a nuestro alcance unos materiales ciertamente ricos y que eran insospechados en un tiempo todavía cercano.

[5] Véase lo que expone Marta Samper Hernández en *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*, ASELE, Málaga, 2002, así como los datos que aporta.

ENSEÑAR EL VOCABULARIO

La enseñanza del vocabulario consiste, resulta algo evidente, en adiestrar a los alumnos en el conocimiento, aprendizaje y uso adecuados de las palabras de la lengua. Este enunciado aparentemente sencillo encierra cuestiones no demasiado transparentes, o sobre las que no existe un acuerdo unánime. Entre otras, podemos plantearnos dos preguntas de la mayor importancia: ¿en qué consiste enseñar una palabra? y ¿qué es una palabra?

A una y otra se ha intentado dar contestación desde distintos puntos de vista y con diferentes finalidades. La respuesta a la primera de estas preguntas resulta relativamente fácil para las necesidades que nos hemos planteado ahora, pues se ha tratado en alguna ocasión. Lo que debemos hacer es enseñar[6]:

1º Sus formas oral y escrita (esto es, la pronunciación –ortofonía– y la escritura –ortografía– con que debe ser empleada y mediante la que puede ser reconocida sin dificultad).

2º Su uso gramatical (es decir, sus propiedades y relaciones gramaticales para que pueda ser insertada sin dificultad en el discurso).

3º Las solidaridades léxicas (las restricciones en su uso y las combinaciones no fijadas más frecuentes).

4º Su función y su uso en una situación específica (sus variaciones diastrática, diatópica, diafásica y diacrónica).

5º Los diferentes niveles de significación en relación con lo expuesto antes.

6º Las relaciones semánticas que mantiene con otras palabras (entramos en el ámbito de la sinonimia, de la antonimia, de la hiponimia, de la polisemia).

---

[6] Sigo lo que expone Carmen Pérez Basanta en «La integración de los contenidos léxicos en los métodos comunicativos: una cuestión pendiente», en Juan de Dios Luque Durán y Antonio Pamies Bertrán (eds.), *Segundas jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico*, Método ediciones, Granada, 1995, págs. 299-310, y en especial la pág. 305.

7º Las diferencias que hay entre palabras que poseen la misma estructura formal (esto es, enseñar a distinguir entre homónimos, ya sean de carácter fonético –homófonos–, o gráfico –homógrafos–).

8º A reconocer y generar palabras mediante los mecanismos de formación de palabras (esto es, enseñar las reglas generales de composición, derivación y acortamiento, con las principales unidades que participan en estos procesos).

Evidentemente, no todo se puede enseñar a la vez, como no se pueden enseñar a la vez todas las palabras de la lengua. Es más, el conocimiento de una palabra no supone que sea necesario saber todas las acepciones de la voz, o todas las variaciones que pueda presentar en el ámbito de la lengua. A un estudiante de español como lengua extranjera le bastará, según los niveles, con dominar los usos generales de la lengua, y, en su caso, los particulares de sus necesidades concretas (por estar en un ámbito geográfico determinado, por hacer uso de la lengua con un fin específico, etc.).

En la enseñanza y aprendizaje del léxico de la lengua, y de los vocabularios particulares, el diccionario, como obra en la que se recogen palabras, puede prestarnos una inestimable ayuda, aunque no hay un diccionario válido para todas las necesidades, no en vano el diccionario es un instrumento, y como tal instrumento está destinado a unos fines concretos, distintos en cada uno de ellos. Es más, tendremos que diferenciar entre el diccionario que recomendamos a nuestros alumnos para su uso, y el diccionario, o, mejor dicho, los diccionarios y otros repertorios y catálogos de palabras que nosotros utilicemos en la preparación de nuestras clases. Es en este sentido en el que se han pensado las siguientes páginas, que no son ni un análisis de los diccionarios de carácter didáctico especialmente orientados hacia la enseñanza del español como lengua extranjera, ni un catálogo expositivo o crítico de los diferentes tipos de obras existentes, por más que se deba hacer referencia a muchos de ellos y por más que algunos estén concebidos con unos objetivos muy claros.

Hay que dar por sentado que cuando alguien comienza el aprendizaje de una segunda lengua tiene ya un bagaje cultural sobre el que puede apoyarse el profesor, cuya misión es la de enseñar la lengua, no la de proporcionar a sus alumnos los

conocimientos que han debido adquirir durante su proceso de escolarización, que es otra cosa. Resulta cierto, no obstante, que el profesor de lenguas tendrá que hacer continuas referencias a la realidad inmediata para explicar las diferencias culturales, o, tan sólo, lo designado por una palabra. Hay que dar, pues, por sentado que los alumnos saben cómo se maneja un diccionario, y, en casos muy concretos, habrá que explicar la particular alfabetización de *ch* y *ll* que pueda haber en alguno, pese a las modificaciones que se han adoptado recientemente en nuestro alfabeto, o los valores de las letras (en particular de la *ñ*) a los principiantes.

El empleo que hagan del diccionario los estudiantes durante el aprendizaje de la lengua dependerá de las instrucciones que le dicte su profesor. Por eso es por lo que resulta importante y necesario que el profesor conozca los diccionarios y sepa qué partido puede sacar de ellos.

Las actividades fundamentales en que se puede emplear el diccionario consisten, en orden decreciente por el uso que se hace de él, en:

1. Descodificación escrita (lectura)
2. Codificación escrita (escritura)
3. Descodificación oral (comprensión oral)
4. Codificación oral (expresión oral)
5. Descodificación de L2 (traducción de L2 a L1)
6. Codificación de L2 (traducción de L1 a L2)[7]

---

[7] Tomo lo anterior de Josefa Martín García, *El diccionario en la enseñanza del español*, Arco-Libros, Madrid, 1999.

LA ORTOGRAFÍA

En principio, la enseñanza de ortografía no debe plantear mayores inconvenientes al profesor, ya que está fijada por las normas de la Real Academia Española, recientemente actualizadas[8] en aras de una armonía panhispánica que no siempre es fácil de entender, entre otros motivos porque no hay suficientes estudios que den cuenta de la pronunciación, de la silabación, etc., en el conjunto del ámbito hispánico. Sin embargo, no son estas cuestiones las que deben preocuparnos en la enseñanza de la lengua, pues el objetivo es que el alumno aprenda a escribir correctamente, habilidad que se irá incrementando conforme aumente su conocimiento léxico.

La ortografía de las palabras es una información implícita que aparece en los diccionarios, ya que desde el momento en que nos muestran la palabra entre sus columnas nos están diciendo tajantemente cuál es la manera correcta de escribirla. Además, los diccionarios específicamente destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera también dan cuenta de parónimos, homófonos, ortología y acentuación, doble grafía de algunas palabras, empleo de mayúsculas, división silábica, etc.[9], esto es, de todos aquellos problemas que puedan plantearse a un usuario extranjero a la hora de emplear una palabra, y de interpretarla a partir de su forma. En este punto conviene hacer una advertencia, puesto que no siempre coincide la división silábica con las posibilidades de división de una palabra al final de la línea. Es una dificultad que habrá de tener presente el profesor a la hora de enseñar en clase la correcta escritura de las palabras, para evitar los errores, pues en los diccionarios no se tienen en cuenta estos aspectos, ya que, como mucho, se señalan las sílabas, nada más. Los únicos diccionarios destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera que dan cuenta de la separación en

---

[8] *Ortografía de la lengua española,* Espasa Calpe, Madrid, 1999.

[9] Cfr. a este propósito el libro recién citado de Josefa Martín García, págs. 30-33.

sílabas son el *DiPELE*[10] y el *Diccionario de español para extranjeros*[11]. En ambos las entradas figuran de una manera similar:

al·truis·ta	*me·nu·den·cia*
ba·ra·hún·da	*pro·lon·ga·ción*
che·que·ar	*sub·ra·yar*
fa·lle·ci·mien·to	*ta·qui·lle·ro*
jas·pe·a·do	*za·na·ho·ria*

No son muy variados los ejercicios que se pueden realizar con los alumnos para que aprendan la estructura silábica de las palabras. Es algo elemental que se enseña en el primer nivel. Los ejercicios consisten tanto en ir proponiendo palabras para que las segmenten en la pizarra, como en la observación en textos escritos. En el primer caso habrá que insistir en los grupos consonánticos del español; por ejemplo, se puede jugar con palabras como *abrazo, bravo, breva, cabra, celebración, cobrar, descubrir, octubre, vértebra*, etc., pero *subrayado, subrogar*, etc.; dependiendo del modelo de español que se enseñe, cabría insistir sobre palabras como *atlas, atleta, decatlón, trasatlántico*, y algunas más, ya que su división silábica no es la misma en todo el ámbito hispánico.

Una actividad que se puede practicar en la enseñanza de la separación de sílabas entre los alumnos de menor edad, y sobre todo en la enseñanza del español como lengua materna, es el recitado de determinados textos y fórmulas de los que se sirven los niños en sus juegos para la distribución de cosas, designación de personas, etc., señalando alternativamente a cada uno de los participantes al pronunciar cada una de las sílabas, y eligiéndose, designándose, premiando, eliminando, etc., a aquel que se señala al pronunciar la última sílaba. Valgan, como muestra, los siguientes textos, en los que se muestra la división en sílabas:

> *Pin·to, pin·to, gor·go·ri·to, sa·ca la ma·no de vein·ti·cin·co. ¿En qué lu·gar? En Por·tu·gal. ¿En qué ca·lle·ja? En Mo·ra·le·ja. Es·con·de la ma·no, que vie·ne la vie·ja.*
>
> *Pim, pon, pe·lo, ga·to, vein·ti·cua·tro, u·na, dos, tres y cua·tro.*

Sobre esta misma base, y dependiendo de la edad de los alumnos, se puede trabajar con textos de canciones tradicionales o populares, con textos de cualquier índole de fácil acceso, etc., en los que cada alumno vaya leyendo y pronunciando una sílaba diferente.

[10] *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (Vox), Biblograf-Universidad de Alcalá de Henares, Barcelona, 1ª ed., 1995.

[11] SM, Madrid, 2002.

LA PRONUNCIACIÓN

La enseñanza de la correcta pronunciación de la palabra va íntimamente ligada a la de la ortografía, y debe ajustarse a la norma del español, que es la reflejada en la escritura. Otra cuestión es que, por los motivos que sea, se decida enseñar un sistema particular, una variedad regional, en cuyo caso el alumno habrá de saberlo, para poder comparar, y para que haga un uso apropiado. De todos modos, resulta recomendable la enseñanza de la norma general del español –que sólo es una, la culta y literaria– por el carácter abarcador que posee, y por las variaciones fonéticas que permite en su seno, lo cual no es posible en los sistemas que conviven bajo ella.

No disponemos de los trabajos necesarios sobre ortología, amén del desconocimiento de algunos puntos que deberían ser del saber general, surgiendo con más frecuencia de la debida dudas sobre la correcta pronunciación; baste con recordar la insistente frecuencia con que palabras como *subrayar* son silabeadas como *su-bra-yar* en lugar del correcto *sub-ra-yar*, por influjo de la imagen gráfica, y no sonora, de la voz. En estos casos ha de insistirse en el doble aspecto formal de la palabra, su escritura y su pronunciación, por las desviaciones que pueden aparecer sobre la norma general. En este mismo orden de hechos, no está de más advertir, especialmente a los estudiantes de niveles más avanzados, que en algunas ocasiones la división silábica, de la que nos hemos ocupado un poco más arriba, no es la misma en la pronunciación que en la escritura; ocurre, por ejemplo, con las palabras formadas con el prefijo *des-* que ha de escribirse siempre unido, mientras que en la pronunciación la *s* final se une a la vocal siguiente, cuando la hay: *deshacer* fonéticamente es *de·sa·cer*, mientras que gráficamente es *des·ha·cer*, *desigual* es, respectivamente, *de·si·gual* y *des·i·gual*, *desobediente* es *de·so·be·dien·te* y *des·o·be·dien·te*, etc.

Siempre plantea dudas y preguntas el modelo de pronunciación que debe enseñarse a los estudiantes extranjeros: ¿la pro-

nunciación castellana?, ¿la más extendida con neutralización de *s/z* y *ll/y*, con lenición de las consonantes finales, especialmente la *-s*, etc.? A nuestros alumnos de español como lengua extranjera les resulta chocante que en clase se les enseñen las distinciones del sistema general, el culto, esto es, la norma general, y en cuanto salen a la calle se encuentran con que las personas con las que hablan no pronuncian como les han enseñado que se pronuncia o debe pronunciarse.

Será el profesor en cada caso el que decida el modelo de lengua que deba enseñarse, el normativo, el general, que es panhispánico y abarcador –el llamado *español estándar*– fácil de entender por todos los hablantes sin que las diferencias choquen a los hablantes de uno u otro lugar (con su seseo y el más extendido yeísmo), o el español local (el peninsular, el salmantino, el andaluz –¿qué andaluz?–, el mejicano, el rioplatense, etc.)[12], muchas veces el del lugar en que se enseña pues los profesores son hablantes del lugar. Entiéndase en este caso que no se pretende enseñar un español dialectal o rural, sino el de una variedad diatópica, como en otras situaciones o por otras necesidades podría enseñarse una variedad diastrática. De todos modos, hemos de tener muy claro que todo eso no son sino variaciones de la norma general, que las recoge y hace posibles.

A la enseñanza de la correcta pronunciación, y de la correcta grafía, también contribuyen los diccionarios específicamente diseñados para la enseñanza del español como lengua extranjera, en los que se ofrece un modelo de pronunciación, reflejo de la decisión que hayan tomado los autores sobre el español que debe enseñarse. Por el carácter altamente fonográfico de nuestra lengua es una cuestión a la que no se ha prestado demasiada atención, pese a ser de una gran importancia para los estudiantes extranjeros, a los que asaltan dudas en multitud de ocasiones, por no conocer, o no conocer bien, las reglas ortográficas; para ellos no se trata de cómo ha de escribirse una palabra que se pronuncia de tal manera, sino de cómo se pronuncia una palabra que se escribe de tal otra: ¿cómo ha de pronunciarse *cochinillo*?, ¿y *pozo*?, ¿en qué sílaba de la palabra *mirador* o *portal* cae el acento fonético? ¿y en *tranquilamente*?, ¿cuántas sílabas tiene la voz *cuerpo* o *prohibido*? ¿y *reír*? ¿y *peine*?,

[12] Véase lo que expone a este propósito Francisco Moreno Fernández en la tercera parte de su libro *Qué español enseñar*, Arco-Libros, Madrid, 2000.

etc., etc. Son cuestiones de ortología o de ortofonía inseparables de la ortografía que han de preocupar al profesor de español como lengua extranjera, máxime cuando entre los hablantes nativos no se siguen, váyase a saber por qué, las reglas de ortografía. Si no respetamos las reglas nosotros, ¿cómo hacer que las respeten los demás?, ¿cómo enseñarles nuestra lengua de una manera adecuada? Y esto es una cuestión general, social, no siempre vista con claridad: los rótulos de los comercios, los paneles de tráfico con las más diversas informaciones, etiquetas de productos, etc., etc., frecuentemente emplean de manera incorrecta la lengua, y ejercen un influjo sobre los hablantes –tanto no nativos como nativos– que es difícil de contrarrestar.

No son pocas las personas contrarias a la inclusión de la indicación de la pronunciación en nuestros diccionarios por esa proximidad del sistema fonológico y del gráfico en español. Es cierto que para una persona culta que maneja un diccionario general de la lengua resulta innecesaria esa información, como lo debe resultar también para un estudiante de enseñanza media –aunque tengo mis dudas, desgraciadamente, de que siempre sea así–. Por el contrario, la indicación de la pronunciación resulta muy útil a los estudiantes extranjeros de español. Sin embargo, aquí nos encontramos con una nueva dificultad: ¿cómo mostrar esa pronunciación?, ¿se conoce siempre el sistema de transcripción fonética? Si no es así, difícilmente el profesor podrá enseñar a pronunciar correctamente, y el diccionario no podrá cumplir uno de los cometidos con los que fue concebido. Además, el sistema de representación fonética no solamente debe ser el adecuado, sino que, además, deberían atenderse las distintas modalidades del español a que se ha hecho referencia más arriba, lo cual todavía no tiene cabida en nuestros diccionarios, y podría causar dudas al usuario. Es necesario, por tanto, que en el prólogo de la obra –que debe ser leído por todos aquellos que lo manejen– se explique con claridad cuál es el sistema elegido, por qué se ha elegido ése, y, si es posible, cuáles son las diferencias más notables en todo el ámbito hispánico.

La utilidad de la indicación de la pronunciación para los estudiantes extranjeros no se pone en duda, y buena muestra de ello es su presencia en los diccionarios bilingües. Por el contrario, de los diccionarios más utilizados en la enseñanza del español como lengua extranjera, el único que la incluye es el *DiPELE*, que utiliza un particular sistema de transcripción semialofónica

en la que se señalan los fonemas del español, así como los alófonos que mayores problemas plantean a los hablantes extranjeros (no se reflejan las variedades regionales), además de señalarse con un subrayado los diptongos; valgan como ejemplo:

archiduque	|artʃiδúke|	*jungla*	|xuvγla|
bíblico	|bíβliko|	*llegada*	|λeγáda|
colocación	|kolokaθión|	*marxista*	|mar^{k}sísta|
desnivel	|desniβél|	*paragüero*	|paraγuéro|
eclipsar	|ekli^{p}sár|	*quitanieves*	|kitaniéβes|
freiduría	|freiδuría|	*significado*	|si^{γ}nifikádo|
guardia	|guárδia|	*tranvía*	|trambía|
hinchazón	|intʃaθón|	*vivificar*	|biβifikár|
identidad	|iδentiδá^{δ}|		

En la actualidad resultan inadecuados, por lo poco útiles que son debido a los disparates que encierran, los remedos de la pronunciación hechos mediante el sistema gráfico convencional de una de las lenguas, la que se supone del usuario, como puede verse en algunos diccionarios, por fortuna cada vez menos frecuentes, aunque no desconocidos. De este modo, para un usuario hablante de inglés, esos diccionarios ponían, para las entradas españolas, transcripciones como:

achisparse ah-tchis-par'-say
calcinación cal-thin-ah-thieh-on'
emborrazamiento em-bor-rath-ah-me-en'-toe
hombrada om-brah'-dah
jardincito har-din-thieh'-toe
legisladora lay-his-lath-dor'-ah
olivardilla o-le-var-deel'-lyah
preámbulo pray-am'-boo-lo
ulular oo-loo-lar'
voluminoso vo-loo-me-nos'-so

Sea como sea, la presencia de la indicación de la pronunciación en los diccionarios está pasando a ser algo anecdótico, como tantas otras cosas, con la llegada de los repertorios en los nuevos formatos electrónicos que pueden incorporar sonido, con lo que el usuario puede oir cómo se pronuncian las palabras, e, incluso, si se perfeccionaran los medios técnicos –lo cual tampoco resulta demasiado difícil–, cuál es la pronunciación en la modalidad o sistema lingüístico elegido.

EL USO GRAMATICAL

El aprendizaje del uso gramatical, es decir, de las estructuras y relaciones gramaticales, tanto dentro de la oración como entre oraciones, forma parte de lo que debe ser el aprendizaje de la sintaxis de la lengua. Ahora bien, la enseñanza de las propiedades y de las relaciones gramaticales de las palabras tiene tanto que ver con la enseñanza del léxico como de la sintaxis, pues no pueden ir separadas. El profesor habrá de insistir en este sentido con abundantes ejemplos, que deben valer para que el alumno aprenda no sólo las estructuras más frecuentes en que puede presentarse cada voz, sino que también se le deben proporcionar unos contextos habituales o reales de uso. Por ello, el diccionario que empleemos para la enseñanza debe ser uno apropiado, con suficiente ejemplificación y que atienda a estas cuestiones, independientemente de los ejercicios que se realicen en la clase[13]. En este sentido, hay que decir que la lexicografía escolar del español está realizando un gran esfuerzo por superar las carencias que venían siendo habituales en nuestros diccionarios y disponemos de unos cuantos repertorios de considerable calidad y con una buena copia de ejemplos, por no citar el más reciente *Diccionario del español actual* de Manuel Seco y colaboradores[14] en el que las acepciones van acompañadas de sus correspondientes citas. Bien es cierto que ninguno de esos repertorios se orienta hacia la enseñanza del español como lengua extranjera, pero en ellos el profesor encontrará un filón no sólo de ejemplos, sino de construcciones en que aparece la palabra en cuestión. Los diccionarios concebidos para la enseñanza de

[13] Aunque no específicamente orientada hacia la enseñanza del español como lengua extranjera, es válida la propuesta de Salvador Álvaro García y Florentino Paredes García, «Máquina de clasificar palabras», *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 40, 2002, págs. 18-28, para el aprendizaje de las categorías gramaticales.

[14] Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos, *Diccionario del español actual*, 2 vols., Aguilar, Madrid, 1999.

la lengua, por su propia finalidad, también incorporan ejemplos que sirven de orientación al usuario, aunque, no debemos olvidarlo, no están concebidos para servir de fuente para ejercicios en clase, por más que en alguna ocasión nos proporcionen alguna pista o alguna idea que podamos aplicar, pero no mucho más.

¿QUÉ ES UNA PALABRA?

Hay una pregunta que ha quedado formulada más arriba, a la que no he dado contestación, ¿qué es una palabra? Para responder, podríamos estar hablando y hablando, pues es uno de los temas capitales en la lexicología, en la morfología y en la morfosintaxis. Dar una respuesta adecuada, o mínimamente satisfactoria, no resulta tan cómodo como para la pregunta de cómo enseñar las palabras, por las múltiples facetas que tiene, por ser un continuo punto de debate en el interior de la especulación lingüística[15]. Pero éstas son unas cuestiones teóricas a las que no podemos contestar ahora, y a las que han dedicado no pocos trabajos otras personas. En lo que viene a continuación, voy a exponer los tipos de ellas que hay, los problemas que plantean, su representación en los diccionarios, y las posibilidades de explotación didáctica en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Hace tiempo, al examinar el contenido gramatical de los diccionarios, analicé las clases de unidades léxicas que aparecen en ellos[16], llegando a la conclusión de que no sólo incluyen palabras según el concepto habitual que tenemos de *palabra*, sino que también dan cuenta de sus unidades constituyentes, de rango inferior a la palabra, y de los conglomerados de palabras, aunque no de una manera homogénea ni sistemática.

Es bien sabido que la palabra es de una complejidad superior al morfema[17], primer lugar de referencia para mi exposición. De una manera rápida, y para fijar las bases de lo que sigue, convie-

---

[15] Véase la excelente exposición de José Manuel González Calvo, «Consideraciones sobre la palabra como unidad lingüística», en *RSEL*, 12-2, 1982, págs. 375-410; recogido en sus *Estudios de morfología española*, Cáceres, Universidad de Extremadura, 1988, págs. 11-37.

[16] Manuel Alvar Ezquerra, «Diccionario y gramática», *LEA*, IV-2, 1982, págs. 151-212, en especial las págs. 154-172. Después recogí el trabajo en mi *Lexicografía descriptiva*, Biblograf, Barcelona, 1993, págs. 87-143.

[17] Seguiré la terminología consagrada por Bernard Pottier, que en nada altera los postulados de André Martinet de *monema*, *morfema* y *lexema*.

ne recordar que los morfemas son de dos tipos: gramaticales (o gramemas) y léxicos (o lexemas). Los gramemas pueden ser *ligados* o *libres*; son libres los elementos de relación (*a, en, por, que, sobre, y*, etc.), y ligados los que necesitan unirse a un lexema (la *-s* para el plural, la *-a* para formar el femenino de algunos adjetivos, las desinencias verbales, los sufijos diminutivos, etc.). La combinación de lexemas con gramemas da como resultado la palabra, unidad transitoria hacia el nivel superior, el de las unidades de comportamiento o *lexías*, que, a su vez, pueden ser simples (por ejemplo, *leer, dormir, comida, paseo, redondo, fuerte*, y la gran mayoría de las que podemos encontrar entre las páginas de un diccionario), compuestas (por ejemplo *bocacalle, casamata, cejijunto, marcapasos, picapleitos, portafolios, robaperas, tentempié, verdiblanco*, y otras muchas), complejas estables (*apaga y vámonos, a hurtadillas, de acá para allá, de pie, de rondón, dormir a la luna de Valencia, en volandas, mano larga, mesa redonda, subirse por las paredes, tal para cual, tener la negra, tira y afloja*, y tantísimas más), complejas variables (*recién nacido, recién llegado, recién casado*, etc.), y *textuales* (refranes, proverbios, oraciones, jaculatorias, fórmulas rituales, etc.)[18].

De los gramemas ligados no suelen dar cuenta los diccionarios, salvo de los sufijos, esto es, de los que se emplean en la derivación, junto a los que cabe poner los elementos que se emplean en la composición mediante prefijos, aunque no todos los diccionarios los incluyen, y cuando lo hacen no los recogen todos, pues resulta una tarea enorme, y su enumeración alarga excesivamente el tamaño de los diccionarios; por otro lado, su interés no es tanto lexicográfico como lexicológico o morfológico, por más que sean fundamentales en la enseñanza y aprendizaje en la lengua. Su presencia en el diccionario constituye una gran ayuda para los usuarios que, con unos pocos elementos, tienen las informaciones suficientes para interpretar y formar multitud de palabras nuevas de acuerdo con las reglas gramaticales de la lengua, además de poder interpretar las lexicalizaciones de esos elementos, especialmente los que proceden de raíces cultas como *súper, tele, foto, ex*, etc.[19], lo cual no sucede con

[18] Vid. Bernard Pottier, *Presentación de la lingüística*, ed. Alcalá, Madrid, 1968, págs. 54-57, y su *Gramática del español*, 2.ª ed., Ed. Alcalá, Madrid, 1971, págs. 25-27.

[19] A este propósito pueden consultarse mis «Notas para el estudio del formante de palabras español *foto-*», en *Analecta Malacitana*, I-2, 1978, págs. 313-326, así como «El elemento *tele*, formante de palabras en español», en *Homenaje a Félix Monje. Estudios de Lingüística Hispánica*, Gredos, Madrid, 1995, págs. 55-64.

los demás gramemas ligados que podemos encontrar en la formación de palabras.

Como el interés de esos elementos no es estrictamente lexicográfico, aunque el diccionario no puede ignorarlos, es por lo que algunos repertorios generales de la lengua prefieren dar cuenta de ellos en listas como apéndice de la obra[20]. Por lo que a nosotros nos interesa ahora, habremos de identificar ese tipo de unidades, saber cómo son, saber cuándo debemos enseñarlas, y saber cómo podremos encontrarlas en los diccionarios y en cuáles de ellos[21], pues su tratamiento es variado en los diccionarios, incluso en los destinados a la enseñanza de la lengua. Por ejemplo, no figuran en el *DiPELE*, salvo en el caso de las lexicalizaciones (por ejemplo, *súper*, como tipo de gasolina, o acortamiento de *supermercado*), de modo que su enseñanza en español como lengua extranjera habrá de hacerse tomando otros puntos de partida, por más que este diccionario recoja no pocas palabras formadas con esos elementos, y que son los que deberán utilizarse en la ejemplificación. Al estar dirigido a otro tipo de público, el *Diccionario Salamanca de la lengua española*[22] incorpora en su nomenclatura algunas de estas unidades: *bi-*, *bis-* o *biz-*, *con-*, *ex-*, *in-*, *im-*, *i-*, *sub-* o *su*, *super-*, *tele-*, *tras-* o *trans-* como prefijos, *-ería* o *-aría*, *-ero*, *-ra*, *-idero*, *-illo*, *lla* o *-cillo*, *lla* o *-ecillo*, *lla*, *-ín*, *na* como sufijos, etc., pero no *ciber-*, *foto-*, *maxi-*, *mega-*, *mini-*, *tera-*, y hace constar las lexicalizaciones *hiper*, *mini* o *súper*. Esa es la misma situación que podemos apreciar en el reciente *Diccionario de español para extranjeros* de la editorial SM, en el que figuran como entradas *anti-*, *bio-*, *co-*, *helio-*, *hiper-*, *in-*, *re-*, *semi-*, o *-dura*, *-e*, *-ería*, *-ero*, *-es*, *-fero*, *-ín*, *-ina*, *-nomo*, *-ote*, *-pedia*, *-ujo*, *-undo*, etc., además de numerosas palabras formadas con ellas, y, por supuesto, las lexicalizaciones como *híper* o *in*. Sin embargo, no en todos los diccionarios figuran los mismos elementos, ni son tratados del mismo modo, pues, por ejemplo, en el último no aparece *ex-*, ni su lexicalización, únicamente se recoge el valor de preposición, el que consta en el repertorio académico.

Por otra parte, no sólo carecen de interés lexicográfico los gramemas ligados, sino todos los gramemas, por más que los inde-

---

[20] Es lo que hicimos, por ejemplo, en el *Diccionario manual ilustrado de la lengua española* (VOX), 14ª ed., Biblograf, Barcelona, 1992.

[21] Para la flexión y derivación en los diccionarios, en especial los destinados a la enseñanza de la lengua, véase Josefa Martín García, *op. cit.*, págs. 33-47.

[22] Santillana-Universidad de Salamanca, Madrid, 1996.

pendientes siempre hayan tenido su lugar en las páginas del diccionario, pues no dejan de ser palabras, tal y como se ha entendido la palabra tradicionalmente. La condición no léxica de estos elementos es bien perceptible en su tratamiento lexicográfico, diferente al resto de las unidades que hay en los diccionarios, pues resulta imposible establecer definiciones lexicográficas para ellos: requieren una definición en metalengua de signo, esto es, una explicación que responda no a la pregunta de «*qué significa la palabra,* sino *qué es* esa palabra, *cómo* y *para qué se emplea*»[23]. Esta cuestión, que ya es importante de por sí en los diccionarios generales de la lengua, adquiere una relevancia superior en los diccionarios destinados a usuarios extranjeros, pues estos, cuando acudan al diccionario para solventar alguna duda sobre el empleo y valores de los elementos gramaticales, necesitarán una respuesta rápida y clara que les diga cómo deben emplearlos, en qué condiciones, con qué valores, pues para descripciones de otro tipo tienen el libro de gramática.

Compárese, por ejemplo, lo que dice un diccionario general de la lengua con los destinados a la enseñanza del español para extranjeros (carece de sentido copiar lo que dicen los tratados gramaticales); por ejemplo, en el diccionario académico el artículo *con* dice:

> **con** (Del lat. *cum*). prep. Denota el medio, modo o instrumento que sirve para hacer algo. || **2.** Antepuesta al infinitivo, equivale a gerundio. *Con declarar, se eximió del tormento.* || **3.** Expresa las circunstancias con que se ejecuta o sucede algo. *Come con ansia.* || **4.** A pesar de. *Con ser tan antiguo, le han postergado.* || **5.** Contrapone lo que se dice en una exclamación con una realidad expresa o implícita: *¡Con lo hermosa que era esta calle y ahora la han estropeado!* || **6.** Juntamente y en compañía. || **~ que**. loc. conjunt. condic. **con tal que**.

[23] Manuel Seco, «Problemas formales de la definición lexicográfica», en *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach (con motivo de sus XXV años de docencia en la Universidad de Oviedo)*, 2, Universidad de Oviedo, Oviedo, 1978, págs. 217-239, pág. 226. La opinión expuesta es la generalizada entre los teóricos de la lexicografía: L. Collignon y M. Glatigny, *Les dictionnaires. Initiation à la lexicographie*, CEDIC, París, 1978, pág. 127; J. Rey-Debove, *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains,* Mouton, La Haya-París, 1971, decía (pág. 247): «Le caractère fondamental de la définition en métalangue de signe est de n'être jamais substituable au défini en usage dans le discours. Son caractère secondaire, fréquent mais non constant, est de ne pas avoir la même fonction. On remarquera que l'ordre de ces caractères est inversé par rapport a ceux de la définition en métalangue de contenu». Véase también L. Zgusta, *Manual of Lexicography*, Mouton, Praga-La Haya-París, 1971, pág. 258.

Mientras que en el *DiPELE* vemos:

con |kon| **1** ***prep.*** Indica el instrumento, medio o modo para hacer una cosa: *se defendió ~ el puñal; me divirtió ~ sus chistes.* **2** Indica que se está junto a otra persona, animal o cosa o en su compañía: *se encerró ~ su prima en la habitación; Juan se quedó ~ con las maletas.* **3** Indica que una cosa contiene o lleva junto a sí otra: *encontré una cartera ~ dinero; he comprado un libro ~ tapas de madera.* **4** Indica las circunstancias de una acción: *come ~ ansia; estaba mirando ~ la boca abierta.* **5** Indica relación o comunicación: *yo hablo ~ todos; es una historia que me pasó ~ un compañero.* **6** Indica una condición, cuando va delante de un infinitivo: *habrías ganado mucho ~ callar.* **7** Indica que lo que se dice se opone a otra cosa: *~ lo guapo que es, no sé cómo no tiene novia.*

En el *Diccionario del español para extranjeros*, SM, se lee:

con prep. Indica el instrumento, el medio o el modo de hacer algo: *La sopa se come con cuchara.* **2** Indica compañía o colaboración: *Vivo con mis padres.* **3** Indica contenido, posesión o concurrencia: *Llevo un maletín con dinero.* **4** Indica relación o comunicación: *Mantengo buena relación con mis vecinos.* **5** Seguido de infinitivo, indica condición suficiente: *Te crees que con darme unas palmaditas en la espalda olvidaré todo.* **6** Contrapone lo que se dice en una exclamación con una realidad expresa o implícita: *¡Con lo que yo te quiero, qué mal me tratas!* **7** A pesar de: *Con el dinero que tiene, nunca invita a nadie.*

Sea como fuere, las respuestas del diccionario sólo valen para consultas rápidas, y en ningún modo pueden suplir ni la explicación del libro de gramática, ni la del profesor en clase, que, sin embargo, deberá saber qué dicen las obras de referencia que haya recomendado a sus alumnos. Además, habrá de advertirles que el diccionario no es el lugar idóneo para resolver las cuestiones gramaticales.

La enseñanza de las unidades gramaticales deberá estar vinculada a la enseñanza de otro tipo de palabras (las oraciones no pueden construirse sin palabras), dejando a un lado el contenido de los diccionarios en este terreno.

RELACIONES FORMALES

Tampoco son palabras, en el sentido tradicional, los lexemas, pues no son unidades construidas, razón por la que no los encontraremos en los diccionarios generales de la lengua, como repertorios de palabras que son. Ello no quiere decir que no haya diccionarios en que las formas se agrupan en torno a una palabra que se constituye en núcleo o base de una familia léxica. Así sucedía, por ejemplo, en la primera edición del *Diccionario de uso del español* de María Moliner[24], pero no en la más reciente en la que tales agrupaciones han desaparecido para dejar paso al orden alfabético estricto. Así, en aquel repertorio se podían encontrar secuencias de voces como

apetecer seguida de *apetecedor, apetecible, apetencia, apetible* (ant.), *apetite, apetitivo, apetito* y *apetitoso*

grave seguida de *gravamen, gravante* (ant.), *gravar, gravativo, gravear, gravedad, gravedoso, gravedumbre* (ant.), *gravemente, gravescer[se]* (ant.), *graveza* (ant.), *gravidez, grávido, gravímetro, gravitación, gravitar, gravoso*

santo seguida de *santamente, santería, santero, santidad, santificable, santificación, santificador, santificante, santificar, santificativo, santiguada, santiguadera, santiguador, santiguamiento, santiguar, santiguarse, santiguo, santimonia, santísimo, santón, santoral, santuario, santucho, santulón, santurrón, santurronería.*

Como se ve en cada uno de los grupos, son palabras relacionadas entre sí por su forma, que componen una familia léxica (en algún caso podrían haberse establecido varias series), si se quiere, un campo léxico, si estuviesen presentes todas las voces emparentadas, lo cual, desde un punto de vista estricto no es posible por dos razones:

- la primera, de orden sincrónico, pues las posibilidades de formación de palabras de la lengua, esto es, la regularidad de las formaciones permite la creación de numerosas voces

[24] 2 vols., Gredos, Madrid, 1966-1967; 2ª ed., 2 vols., Gredos, Madrid, 1998.

nuevas que no están, todavía, en los diccionarios, y otras que, por su regularidad, tampoco están en los repertorios.

- la segunda, de orden diacrónico. Las palabras que acabamos de ver están emparentadas entre sí en la situación actual de la lengua, si bien podrían aumentarse si considerásemos relacionadas formalmente todas las voces que poseen un étimo común.

Las agrupaciones del segundo tipo son las que podemos encontrar en los diccionarios de carácter etimológico, donde bajo una sola entrada aparecen multitud de palabras cuyas relaciones antes se nos escapaban. Así, por ejemplo, en el *Diccionario* de Joan Corominas y José Antonio Pascual[25], en el artículo encabezado por la palabra *paso* están los derivados (y compuestos con ellos) *pasear(se), paseadero, paseador, paseandero, paseante, paseata, paseo, pasera, pasero, pasillo, pasuco; pasar, pasa, pasada, pasadero, pasadera, pasadía, pasadizo, pasado, pasadillo, pasador, pasadura, pasaje, pasajero, pasamiento, pasamentu, pasante, pasantía, pasanza, pasaturo, pase, antepasado; compasar, compás, compasillo, compasado, acompasar, descompasar, contrapasar, contrapaso, contrapás; propasarse; repasar, repasadera, repasadora, repasata, repaso, sobrepasar, traspasar, traspasable, traspasación, traspasador, traspasamiento* y *traspaso* y los compuestos *pasacaballo, pasacalle, pasacólica, pasagonzalo, pasajuego, pasamano, pasamanero, pasamanería, pasamanar, pasapán, pasapasa, pasaperro, pasaporte, pasaportar, pasatiempo, a pasatoro, pasavante, pasavolante, pasavoleo, pasicorto, pasitrote* y *paspié.*

Constituyen una buena copia, como las que podemos ver en multitud de otros artículos de la obra. Todas ellas son voces relacionadas por su historia, pues coinciden en un étimo común. Sin embargo, desde el punto de vista del usuario actual de diccionarios generales –que no es el caso de los etimológicos– los vínculos que relacionan a algunas de ellas son bien débiles, si es que se considera que existen, pues resulta chocante, desde la perspectiva actual, ver asociadas palabras como *paseo, compás, antepasado, pasaporte, repasar* y *traspaso,* por poner unos pocos ejemplos tomados de la serie seleccionada.

En algunos diccionarios de orientación escolar también se muestra, en el interior de determinados artículos, un pequeño grupo

[25] Joan Corominas y José Antonio Pascual, *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico,* 6 vols., Gredos, Madrid, 1980-1991. *DCELC.*

de palabras relacionadas con la de la entrada, a veces, incluso, con las correspondientes definiciones para que el usuario esté bien informado. Uno de estos repertorios es el *Diccionario escolar de la lengua española* (VOX), en el que, por ejemplo, bajo la entrada *zapatear* encontramos *zapatazo, zapateado, zapateo* y *zapateador,* y bajo la de *zapato* hallamos *zapatería, zapateta, zapatilla, zapateril, zapatero* y *zapatudo.*

Bien sé que los diccionarios etimológicos no son los que se utilizan en la enseñanza de la lengua, y menos cuando se trata de una segunda lengua, pero, para el profesor, pueden convertirse en un útil, y hasta atractivo, instrumento para preparar las clases, si sabemos utilizarlos adecuadamente, con el fin de enseñar a nuestros alumnos las relaciones formales y semánticas que se producen entre los distintos elementos. Evidentemente, no pretendo que se enseñen todas esas palabras, ni mucho menos, pues unas son anticuadas, otras poco usadas, algunas se emplean sólo en ámbito regionales reducidos, etc., pero otras están plenamente vigentes[26]. Corresponderá al profesor seleccionar aquellas que vaya a enseñar dependiendo del nivel de sus alumnos, y preparar los ejercicios correspondientes. Uno de estos puede consistir en hacer decir a cada uno de los alumnos una de las palabras relacionadas formalmente con alguna que se proponga, y después pedirles que construyan frases con ellas, o se puede facilitar una lista de voces, cuyo significado se explicará, para que, a continuación, se vayan rellenando casillas vacías donde sólo cabe el empleo de una de esas palabras, etc.:

EJERCICIO (Nº 1)

Ponga cada palabra en el lugar adecuado de las siguientes frases.

PALABRAS PROPUESTAS:

antepasado, paseo, repasar, pasillo, pasaje, pasaporte, pasar, paso, pasajero.

FRASES:

1. Vivo a un ...... de la Universidad.
2. Todas las tardes salgo a dar un largo .... por la orilla del lago.
3. Las habitaciones de la casa están distribuidas a un lado y otro del ....
4. Mis .... proceden de un pueblo de León.

[26] Si comprobamos la serie de palabras relacionadas con *paso* en el *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* de Joan Corominas, 3ª ed., Gredos, Madrid, 1973, y reimpresiones posteriores, veremos que son menos que las que constan en el diccionario grande, habiéndose conservado, precisamente, las de carácter más general.

5. Para ir de Madrid a Burgos no se .... por Aranjuez.
6. Ya he comprado el .... para ir a Palma de Mallorca.
7. En el autobús no iban más de veinte ....
8. Tengo que renovar mi .... antes de irme de viaje.
9. Necesito .... los ejercicios antes de entregárselos al profesor.

Incluso, en alguna ocasión, las informaciones contenidas en estos diccionarios pueden darnos pie para para contar a los alumnos alguna anécdota más o menos divertida sobre la historia de las palabras, con el fin de que puedan memorizar con facilidad el mayor número posible de unidades, y de que la clase no sea algo tedioso y sin interés fuera de la propia enseñanza de la lengua. Por ejemplo, si partimos del *Diccionario escolar* a que acabo de aludir, y hablando de los zapatos, veremos que en el artículo *calzar* sólo nos ofrece las formas *calzador, calzo* y *calza,* mientras que si miramos los artículos anteriores y posteriores nos encontraremos con que *calza* se relaciona con *calzón* y *calzonazos,* y que también están *calzada, calzado* y *calzoncillos.* Tal vez esto no nos diga mucho, pero si vamos a ver en el *DCELC* nos encontramos con que bajo la entrada *calza* nos ofrece una explicación (apoyada en diversos autores citados) que puede ser aprovechada en clase para enseñar con algo de entretenimiento una familia léxica, con la profundidad y extensión que nos permitan los conocimientos de los alumnos:

> CALZA, significó primeramente 'media' y procede del lat. vg. *CALCĔA, derivado del lat. CALCĔUS 'zapato'. *1ª doc.: Cid.*
>
> Los romanos, que antiguamente no llevaban medias ni calzas, aprendieron el uso de aquéllas de los germanos, y las llamaron con un derivado (documentado sólo desde hacia el año 800) del nombre que entre ellos designaban el calzado. Con la evolución de la moda, las medias en los siglos medievales se fueron llevando cada vez más largas hasta convertirse en una prenda de vestir que cubría desde los pies hasta la cintura, pero se siguió aplicando el nombre antiguo; y cuando el s. XVI se dividió esta prenda en dos partes, la que cubría el abdomen y parte de los muslos siguió llevando el nombre de *calzas* o el aumentativo *calzones,* y el resto tomó el de *calcetas* o *medias calzas,* y abreviadamente *medias* [...]. En la Edad Media, por lo demás, el uso de medias estaba restringido a los nobles, mientras que el villano iba con sayo solo, largo hasta la rodilla, de lo cual quedan aún reminiscencias en el s. XVII [...].
>
> DERIV. *Calceta* 'media' [...]; *calcetín* [...]. Calceta pudo extraerse de *calcetero* 'el que hace medias o calzones' [...]. *Calcilla. Calzón* [...]; *calzonazos, calzoncillos, calzoneras. Calzorras. Sobrecalza.*

Calzar [...]; *calzado, calzadera, calzador, calzadura, calzo; calce* 'llanta', 'hierro que se añade a una herramienta', 'cuña'. *Descalzar* [...]. *Descalzo* [...].[27]

Como bien es sabido, prácticamente la totalidad de las entradas de los diccionarios generales, esto es, su macroestructura, está compuesta por lexías, simples o compuestas, pues son raras las unidades de otros niveles que podemos encontrar, y las que figuran –en las páginas anteriores hemos hablado de ellas– representan una cantidad muy reducida en comparación con la totalidad de las entradas. Las lexías son el tipo de unidades que consultan habitualmente los usuarios de diccionarios, ya que responden al concepto general de palabra y del contenido del diccionario. Sobre ellas cabe hacer más ejercicios que veremos después.

En ocasiones, la fijación léxica de algunos compuestos y derivados es tan fuerte que las relaciones formales existentes inicialmente ya no funcionan. El hablante no relaciona las palabras, aunque lo entiende perfectamente cuando se le explica. Difícilmente ponemos en relación *pañuelo* con *paño*, por ejemplo, como tampoco *pastita* y *pastilla* con *pasta* (además, los derivados no son intercambiables, por lo que en este caso el sufijo es ciertamente significativo). Para los estudiantes de español como lengua extranjera habremos de preparar ejercicios, o textos, en los que aparezcan algunas de estas palabras, haciendo ver a los alumnos aquellos sentidos que se han fijado, distinguiéndolas de los que son meros derivados o compuestos. Estos ejercicios pueden consistir en frases con huecos donde el estudiante deba colocar la palabra apropiada, eligiéndola de entre un grupo; por ejemplo:

EJERCICIO (Nº 2)

Coloque cada una de las siguientes palabras en el lugar adecuado de las frases que se proponen.

PALABRAS PROPUESTAS:

pasta, pastita, pastilla, pastel.

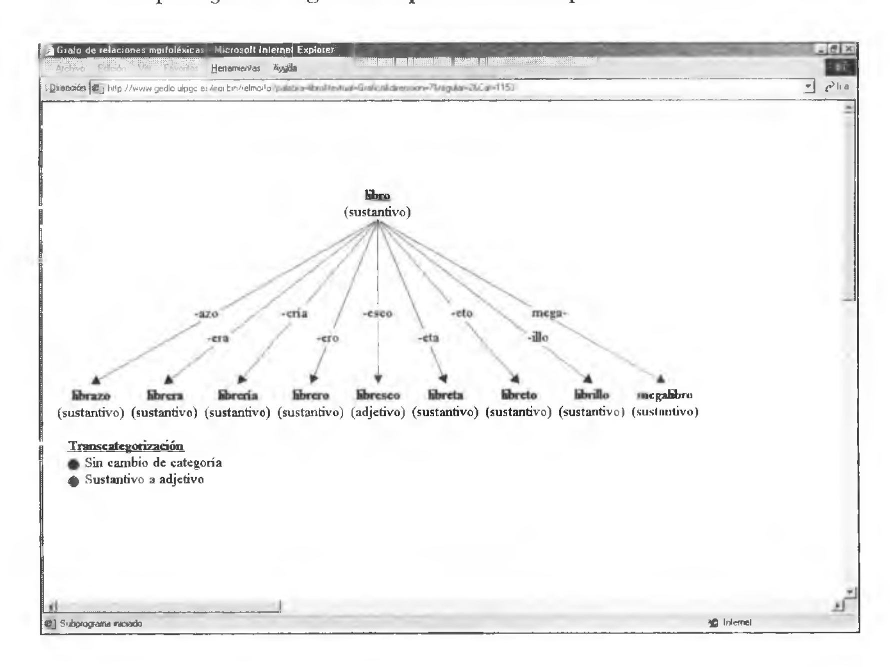
FRASES:

1. Me gusta comer la .... con mucho tomate y queso.
2. Esta tarde voy a casa de unos amigos que me han invitado a tomar café con unas ....

[27] Estas explicaciones aparecen más resumidas en el *Breve diccionario etimológico* citado antes.

3. Cuando he comido demasiado necesito tomar una .... para hacer bien la digestión.
4. Si estoy por la calle a la hora de la merienda, suelo entrar en una cafetería y comerme un .... con una infusión.

Para preparar estos ejercicios se puede acudir a los diccionarios de que vengo hablando, pero también hay lugares donde encontrar agrupaciones léxicas de una gran riqueza. Por ejemplo, la dirección electrónica *http://www.gedlc.ulpgc.es/investigacion/scogeme02/relmorfo.htm* contiene una riquísima información, de modo que con teclear una sola palabra se nos presentan los paradigmas a los que puede pertenecer, y su familia léxica, pudiéndose buscar la forma primitiva de la voz en caso de no serlo, las formas derivadas, las formas cercanas, o todas las formas relacionadas, bien las regulares, las irregulares o ambas. Es un buen lugar de donde extraer datos, a veces sorprendentes, para preparar los ejercicios y las clases de relaciones formales. Así, por ejemplo, si tecleamos la palabra *libro* nos encontraremos con que puede ser del paradigma de *librar* o el sustantivo *libro*. Si nos quedamos con el sustantivo buscando sólo las formas derivadas nos aparecen: *librazo, librera, librería, librero, libresco, libreta, libreto* y *librillo*, así como la forma prefijada *megalibro*, que se nos representan en un árbol:



La homonimia

Las relaciones formales que se presentan entre palabras no sólo aparecen en las pertenecientes a una misma familia, ya que podemos encontrar palabras iguales de diferente procedencia, por lo que poseen significados distintos. Estamos ante el fenómeno de la homonimia.

La **homonimia**, se limita unas veces a una simple **homofonía**, esto es, palabras que se escriben de diferente manera pero que se pronuncian igual. Por ejemplo:

baca, 'portaequipajes'
vaca, 'hembra del toro'

bacilo, 'bacteria'
vacilo, del verbo *vacilar*

bello, 'hermoso'
vello, 'pelo'

grabar, 'registrar imágenes o sonidos'
gravar, 'imponer un gravamen'

hecho, 'acontecimiento', del verbo *hacer*
echo, del verbo *echar*

hojear, 'pasar las hojas'
ojear, 'mirar'

hola, interjección
ola, 'onda en la superficie del agua'

huno, pueblo bárbaro
uno, numeral

expirar, 'morir'
espirar, 'expeler el aire de los pulmones'

extirpe, del verbo *extirpar*
estirpe, 'familia, linaje'

En otros casos, la homonimia es **homografía**, esto es, palabras que se escriben y se pronuncian de la misma manera, fenómeno que parece raro en español, debido a la proximidad entre nuestros sistemas gráfico y fonológico –a lo cual ya se ha aludido–, pero que si abrimos las páginas de cualquier diccionario comprobaremos que no es así, pues son numerosos los ejemplos –generalmente marcados por un índice numérico diferenciador–; bien es cierto que el fenómeno no suele pro-

ducirse entre palabras de uso común. Son homógrafos, por ejemplo:

bota, 'odre pequeño para llevar y beber vino'
bota, 'calzado que sube más arriba del tobillo'

celo, 'cuidado', 'sentimiento'
celo, 'papel adhesivo'

chatear, 'beber chatos de vino'
chatear, 'participar en un chat'

collera, 'collar de cuero o lona, relleno, que se pone al cuello de las caballerías o bueyes',
collera, 'pareja de ciertos animales'

don, tratamiento
don, 'regalo', 'cualidad'

falla, 'defecto, falta; quiebra geológica'
falla, 'conjunto de figuras que se queman públicamente en Valencia por las fiestas de San José'
falla, tercera persona del singular del presente de indicativo del verbo *fallar*.

llama, 'masa gaseosa en combustión, que surge de los cuerpos que arden'
llama, 'mamífero rumiante camélido, propio de América meridional'
llama, tercera persona del singular del presente de indicativo del verbo *llamar*.

mero, 'pez teleósteo marino'
mero, 'puro, simple y que no tiene mezcla de otra cosa'

nada, 'ninguna cosa'
nada, tercera persona del singular del presente de indicativo del verbo *nadar*.

pez, 'vertebrado acuático'
pez, 'sustancia resinosa'

pipa, 'utensilio para fumar tabaco picado'
pipa, 'pepita, semilla'

regatear, 'debatir por el precio de una cosa'
regatear, 'disputar una regata'

sitio, 'lugar o espacio que puede ser ocupado por algo'
sitio, 'acción de sitiar'

testar, 'hacer testamento'
testar, 'probar, ensayar'

velar, 'estar sin dormir'
velar, 'cubrir, ocultar, disimular algo'
velar, 'del velo del paladar'

Si existe la homonimia es porque puede tolerarla la lengua, pues no se ve perturbada por ella debido a que sus elementos son poco numerosos y aparecen en contextos muy diferentes. Sin embargo, la cuestión no es tan evidente para el que aprende el español como lengua extranjera, y habrá que advertirle de este fenómeno progresivamente, y sin mayor preocupación, pues como hablante nativo de otra lengua ha de saber que pueden existir coincidencias de este tipo.

La homofonía es más frecuente con monosílabos; por ejemplo:

a, preposición
ha, del verbo *haber*

de, preposición
dé, del verbo *dar*

e, conjunción
eh, interjección
he, del verbo *haber*

mi, adjetivo posesivo
mi, nota musical
mi, letra del alfabeto griego
mí, pronombre personal

que, pronombre relativo
que, conjunción
qué, pronombre interrogativo

se, pronombre personal
sé, del verbo *saber*

si, conjunción
si, nota musical
sí, pronombre personal
sí, adverbio afirmativo

te, pronombre personal
té, infusión

La cantidad de homófonos desciende según aumenta el número de sílabas de la palabra.

Sin lugar a dudas, habrá que avisar a nuestros estudiantes, ya desde el inicio del aprendizaje de la lengua, de los problemas que pueden presentarse con los homófonos, especialmente en lo

referido a los elementos gramaticales, pues son de las primeros elementos habrán de aprender.

Los diccionarios generales de la lengua no resultan de gran ayuda para la preparación de las clases, por más que puedan ofrecer algún ejemplo que nos sea útil. Así, por ejemplo, en el diccionario académico podemos ver:

se[1]. (Del lat. *se,* acus. del pron. *sui*). pron. person. Forma de dativo y acusativo sing. o pl. y m. o f. No admite prep. y se puede usar como enclítico: *se cae. Cáese.* U. t. para formar oracs. impers. y de pasiva.

se[2]. (Del ant. *ge,* y este del lat. *illi. dat. de* ille, -a, -ud) pron. person. Forma de dativo de 3ª pers. sing. o pl. y m. o f. en combinación con el acusativo *lo, la,* etc.: *Dióselo. Se las dio.*

No muy diferente es lo que dice el *Diccionario general de la lengua española* (VOX)[28]:

I) se (l. *se*; acusativo del pron. *sui*) *pron. pers.* Forma reflexiva y recíproca de 3ª persona en ambos géneros para el objeto directo e indirecto. No admite preposición y puede usarse proclítico o enclítico: *se peina el cabello; se viste con tiento; se quieren; se mandan avisos; se cae; cáese*; sirve, además, para formar oraciones impersonales y de pasiva: *se dice; se llenó el local.*

II) se (ant. *lle, ge* < l. *illi*) *pron. pers.* Forma de 3ª persona para el objeto indirecto en combinación con el directo en género masculino o femenino y número singular o plural: *dióselo, se las dio.*

Se, símbolo químico del *selenio.*

Sin embargo, en otros diccionarios las informaciones sobre estos elementos pueden ser más amplias al tener otras finalidades las obras. En los diccionarios concebidos para estudiantes extranjeros que aprenden nuestra lengua, el contenido es sensiblemente diferente. Así, por ejemplo, en el *DiPELE*, esas mismas informaciones se presentan como:

se |se| **1** ***pron. pers.*** Forma reflexiva y recíproca del pronombre de tercera persona que se usa, en ambos géneros y en ambos números, para el objeto directo e indirecto: ~ *peina el cabello;* ~ *quieren;* ~ *mandan avisos.* No va acompañada de preposición. Se escribe unida al

[28] Biblograf, Barcelona, 1997. Citado *DGLE.*

verbo cuando va detrás: ~ *lavan las manos; lavarse las manos.* **2** Forma que indica que una oración es pasiva o impersonal: ~ *dice que han atrapado a los ladrones;* ~ *aplaudió a los jóvenes que subieron al escenario.* **3** Forma del pronombre de tercera persona, en singular o plural, para el objeto indirecto: ~ *las dio; yo no* ~ lo *dije.* → **le**. Se usa seguido de un pronombre personal de tercera persona con función de objeto directo.

En el *Diccionario Salamanca* de la lengua española las formas aparecen separadas y con unas informaciones más detalladas sobre se uso:

se (de tercera persona; singular; masculino y femenino) *pron. pers.* **1** Pronombre personal complemento que se refiere a la persona o grupo de personas de la que se habla *o* escribe, o a las que se da el tratamiento de *usted.* OBSERVACIONES: Funciona como complemento directo del verbo: *Jorge se afeitó en dos minutos;* y complemento indirecto *Jorge se lavó los dientes.* Cuando coinciden ambos complementos en una frase, el indirecto va siempre antes del directo: *Jorge se los lava siempre después de comer.* También se usa con sentido recíproco: *Ellos se escribieron cartas durante años.* No lleva nunca preposición. Normalmente se antepone al verbo: *Luis y Carmen se encontraron en el cine;* excepto cuando va con un imperativo afirmativo, infinitivo o gerundio, con los que va inmediatamente después, unido a ellos. *El chico debe cortarse el pelo. Siéntese. Pasaron la tarde jugándose el dinero a las cartas.* Cuando va con otros pronombres átonos, se antepone a ellos: *Se me ha caído la cafetera Se te nota alegre. Las instrucciones se os comunicarán oportunamente.* **2** Se utiliza para formar los verbos pronominales: Mi *padre se olvidó de mi cumpleaños. Elena se arrepiente de sus palabras.* **3** Tiene valor intensificador *o* expresivo a veces: *El niño se comió todas las alubias.* **4** Se usa para construir oraciones impersonales. OBSERVACIONES: Hay usos en que *se* no se refiere a un sujeto determinado sino al hablante mismo. *–«Ha sido una actuación espléndida.»– «¡Se le agradece el halago!» Se bebe demasiado en esta ciudad.* **5** Se usa para construir oraciones de pasiva refleja. OBSERVACIONES: Con los verbos transitivos *Se alquilan bicicletas. Se ha confirmado el terremoto por una agencia de noticias. Se avisará a los accionistas. ¿Se me ve guapa?* Cuando introduce infinitivos seguidos de complemento directo: *Se pueden recoger los impresos en la oficina.* (COLOQUIAL) *Se pretende recoger ropas para los pobres.* (ELEVADO) Con los verbos intransitivos, el verbo va en tercera persona de singular: *En esta ciudad se vive mal.* Suelen usarse construcciones como: *Se vende pisos. Se repara televisores;* pero se prefieren las construcciones con concordancia *Se venden pisos. Se reparan televisores.*

se (de tercera persona; singular; masculino y femenino) *pron. pers.* Pronombre personal que funciona como complemento indirecto cuando precede a los pronombres que funcionan como complemento directo como *lo(s)* y *la(s)*. OBSERVACIONES: Cuando va con otros pronombres átonos, se antepone a ellos: *Se lo entregaron durante la fiesta. Se las traerán mañana;* porque no sería correcto: *Le(s) lo entregaron,* ni: *Le(s) las traerán,* ni: *Dílelo.*

El *Diccionario de español para extranjeros* de la editorial SM no es tan extenso:

se pron. pers. Forma de la tercera persona que corresponde al complemento sin preposición: *Se ducha todos los días. Se abrazaron emocionados.* **2** Forma de la tercera persona que corresponde al complemento indirecto *le* y *les* cuando este va acompañado de las formas pronominales de complemento directo *lo, la, los, las: En 'No se lo dije', 'se' es el complemento indirecto.* □ Dist. de *sé* (del verbo *saber*). □ No tiene diferenciación de género ni de número. □ Se usa para construir oraciones impersonales y de pasiva: *Se supone que yo no lo sé. Se venden pisos.*

sé v. irreg. **1** → SABER. **2** → SER.

Como se puede apreciar, en esta últimas obras se tiende a la explicación gramatical, intentando mostrar unas informaciones próximas a las del libro de gramática de quienes aprende el español como lengua extranjera, si es que no se piensa más en el usuario que tiene el español como lengua materna.

Por lo general, la homofonía no suele plantear ningún inconveniente al usuario de la lengua, pues, habitualmente, la ambigüedad queda deshecha por el contexto. Sin embargo, puede suceder que el estudiante de español como lengua extranjera no posea los conocimientos suficientes para interpretar los contextos y eliminar las posibles ambigüedades. Mientras se adquieran los conocimientos para solventar esos casos de ambigüedad, es necesario el recurso al diccionario para despejar las dudas, para resolver las ambigüedades, pero no nos prestará más ayuda.

La ortografía hace creer que la lengua tiene un gran número de palabras diferentes (sobre todo en las lenguas en las que la ortografía no se acerca al sistema fonológico), lo cual no es cierto, y como consecuencia de ello aparecen las faltas de ortografía en las personas poco cultivadas o que no ponen suficiente aten-

ción en lo que escriben, dejándose llevar por la imagen acústica. Ello resulta más evidente en los estudiantes extranjeros, por lo que el profesor, como es habitual, debe insistir con ejercicios y prácticas para que los alumnos se fijen más en este tipo de diferencias. Un modelo puede ser el de emplear adecuadamente esas voces en contextos que se ofrecen, como, por ejemplo:

EJERCICIO (Nº 3)

Coloque cada una de las palabras siguientes en el lugar adecuado de las frases.

PALABRAS:

Bello, vello, hola, ola, celo, llama, se, sé, de, dé, echo, hecho, huno, uno, hojear, ojear.

FRASES:

1. Tengo tanto frío que se me pone el .... de punta.
2. Un libro bien encuadernado es un objeto ....
3. Cuando encuentro a un amigo por la calle, al saludarlo le digo «......... ¿cómo estás?».
4. Se pasó la mañana entera sobre su tabla de windsurf esperando que le llegara una buena ....
5. Es muy minucioso y hace con sumo .... cualquier trabajo que acomete.
6. Pegó el cartel a la pared con unas tiras de papel ....
7. No te acerques demasiado a la .... del fuego, pues te puedes quemar.
8. Antes de pasar, ... a la puerta.
9. Si lo .... no vengo.
10. En esta reunión .... está muy bien, pero me tengo que ir.
11. Mañana iré a casa .... Juan para que me .... la foto que me hizo.
12. Voy a correos a ver si .... esta carta.
13. He estado fuera todo el día y no he .... todavía la cena.
14. Tengo el número .... de esta cola.
15. Atila era un.........
16. Antes de comprarlo, voy a .... este libro.
17. Quiero pasar por la tienda para .... lo nuevo que tienen.

Una cuestión que no debemos descuidar son los casos de homofonía que pueden producirse en la pronunciación del español, aunque en la norma general haya diferencias. Como en muchas ocasiones la enseñanza se hará en zonas del español donde las diferencias fonéticas de la lengua culta quedan neutralizadas por

la pérdida de algún rasgo distintivo, a los alumnos se le deberá advertir de que palabras que suenan de la misma manera no se escriben igual, y, además, significan cosas diferentes; esto es, determinados homófonos diatópicos no son homógrafos. En las zonas urbanas, y en otros muchos lugares, la oposición *ll / y* no es sino meramente gráfica, e igualmente la oposición $c^{e,i}$, *z / s* en muchos dominios ya no existe. Tendremos que explicar a los estudiantes las diferencias existentes en parejas como las consabidas *malla / maya, pollo / poyo, abrasar / abrazar, casa / caza,* y tantas otras, y proponerles ejercicios para que aprendan a escribirlas correctamente y a diferenciar sus significados. Por ejemplo:

EJERCICIO (Nº 4)

Escriba cada una de esas palabras en el lugar apropiado.

PALABRAS PROPUESTAS:

Calló / cayó, malla / maya, olla / hoya, pollo / poyo, abrasar / abrazar, casa / caza, casar / cazar, coser / cocer, poso / pozo, siervo / ciervo, sirio / cirio.

FRASES:

1. Cuando tú comenzaste a hablar, él se ....
2. Iba andando sin mirar al suelo, tropezó y se ....
3. Para hacer gimnasia se puso su ....
4. El pueblo .... era uno de los antiguos habitantes de México.
5. Voy a preparar la comida en la .... exprés.
6. Una .... del terreno es una concavidad muy amplia.
7. La gallina va acompañada de sus ....
8. Se sentó en un .... del parque para descansar.
9. Tuvo tanto tiempo las salchichas sobre el fuego que las ....
10. Antes de subirse al tren .... a su madre.
11. Vivo en .... de mis padres.
12. Las perdices, conejos, liebres, etc., son animales de .... menor.
13. Los .... hacían antes los trabajos más penosos de la casa.
14. Los cuernos del .... son muy ramificados.
15. Para ir a .... hay que salir muy temprano.
16. Juan se va a .... con su novia de siempre.
17. Voy a poner a .... la verdura para que se haga pronto.
18. Me tengo que .... un botón que se me ha caído.
19. Este café que estoy bebiendo tiene muchos ....
20. Cuando no había agua corriente se sacaba del ....
21. Los habitantes de Siria son los ....
22. Los nazarenos llevan .... en las procesiones de Semana Santa.

También se pueden realizar juegos con estas parejas de palabras, haciendo dos grupos con los alumnos, de manera que, alternativamente, vayan proponiendo los componentes parejas de palabras que los oponentes deberán escribir o explicar, eliminándose aquellos que no den la respuesta adecuada, o los que se equivoquen al formularla.

LOS FALSOS AMIGOS

Un problema con que se tropiezan quienes aprenden una lengua extranjera es el de las palabras que se conocen como *falsos amigos.* Se trata de formas parecidas que poseen sentidos diferentes, incluso opuestos en alguna ocasión. Unas veces se trata, efectivamente, de palabras emparentadas en su origen, pero que en la evolución en las distintas lenguas o en el paso de unas a otras se pronuncian y escriben de distinta manera. Es lo que sucede con las voces que en una lengua se escriben con *ex-* y en otras con *es-*, o con ciertas palabras, que pueden ser de uso común, como, por ejemplo:

colectar en español y en portugués
collecter en francés
collettare en italiano
to collect en inglés

libro en español e italiano
livre en francés
livro en portugués

móvil en español y en portugués
mobile en inglés, en francés y en italiano

En otras ocasiones, las diferencias ni siquiera son formales, y son tan sólo gramaticales, de modo que en una lengua un sustantivo es de un género, mientras que en otras lo es de otro, como sucede con:

azúcar, de género ambiguo en español, pero masculino en francés (*le sucre*), en italiano (*il zúcchero*) y en portugués (*o açúcar*).
leche, femenino en español, pero masculino en francés (*le lait*), en italiano (*il latte*) y en portugués (*o leite*).
mapa, masculino en español y portugués (*o mapa*), pero femenino en italiano (*la mappa*).

miel, femenino en español, pero masculino en francés (*le miel*), en italiano (*il miele*) y en portugués (*o mel*).
sal, femenino en español, pero masculino en francés (*le sel*), en italiano (*il sale*) y en portugués (*o sal*).
valle, masculino en español y en portugués (*o vale*), pero femenino en francés (*la vallée*), y en italiano (*la valle*).

Se trata de problemas gráficos, fonéticos y gramaticales que afectan al nivel léxico. Son, en cualquier caso, fenómenos que pueden delatar un imperfecto conocimiento de la lengua, por lo que deben ser advertidos a los alumnos. Bien es cierto que el tratamiento de los falsos amigos únicamente puede hacerse en clases con alumnos que hablen una misma lengua, o que tengan unos buenos conocimientos de lenguas, en cuyo caso en los ejemplos habrá que emplear elementos de carácter general, para que puedan ser bien entendidos de todos, o porque la situación se reproduce en más de una lengua.

Los diccionarios orientados a la enseñanza del español como lengua extranjera no dejan constancia de estos hechos, pese a su importancia e interés, como tampoco ponen advertencia ninguna los bilingües, tal vez porque los usuarios de los repertorios se darán cuenta fácilmente de este anisomorfismo al ver la información gramatical y, sobre todo, porque queda reflejado en los ejemplos en los que se muestra el uso. No obstante, no estaría de más una llamada de atención para que el hecho no pasara desapercibido a quien realiza la consulta.

Sin embargo, los verdaderos falsos amigos son palabras con parecido formal aunque con valores diferentes. Un mal empleo de estas palabras no sólo delata un conocimiento defectuoso de la lengua, sino que puede hacer incomprensible el mensaje, sea el que le llega al estudiante sea el construido por él mismo; por ejemplo:

asa en español es el 'asidero de un recipiente'
asa en portugués es 'ala', y también 'asa'

asistir en español es 'estar o hallarse presente en un lugar'
assist en inglés es 'ayudar' (valor que también puede tener en español, aunque es raro)

atender en español es, fundamentalmente, 'prestar atención', 'cuidar'
attendre en francés es 'esperar'

attendere en italiano es 'esperar'
to attend en inglés es 'asistir', 'acompañar'

bigote en español es el 'pelo que nace sobre el labio superior'
bigot en inglés es 'fanático, intolerante'

blanco en español es el 'color de la nieve', contrario al negro
black en inglés es, justamente, 'negro'

burro en español es el nombre de un animal
burro en italiano es la 'mantequilla'

cáliz en español es el 'vaso sagrado con el que se consagra en la misa'
calice en italiano es cualquier vaso

carpeta en español es una cubierta
carpet en inglés es 'alfombra'

constipado en español suele ser 'resfriado' (apenas se usa con el valor de 'estreñido')
constipé en francés es 'estreñido'

cu en español es el nombre de la letra *q*
cu en portugués es 'culo'

crianza en español es 'acción y efecto de criar'
criança en portugués es 'niño'

garrafa en español es una 'vasija esférica, de cuello largo y angosto', mientras que
garrafa en portugués es la 'botella'

grosería en español es una 'descortesía, falta grande de atención y respeto'
grocery en inglés es la 'tienda de comestibles'
grosserie en francés es la 'vajilla de plata'

lectura en español es la 'acción de leer'
lecture en inglés es la 'conferencia'

librería en español es el 'establecimiento donde se venden libros; mueble donde se guardan' (y ya apenas se usa con el valor de 'biblioteca')
library en inglés es 'biblioteca'

mayor en español es un adjetivo que significa 'más grande'
mayor en inglés es un sustantivo que vale 'alcalde'

pan en español es el alimento
pan en inglés es la 'sartén'

polvo en español es lo menudo que levanta el aire
polvo en portugués es 'pulpo'

quieto en español es 'sin movimiento'
quiet en inglés es 'silencioso, callado'

rato en español es 'espacio de tiempo, especialmente cuando es corto'
rato en italiano y en portugués es 'ratón'

salir en español es 'pasar de la parte de adentro a la de afuera'
salire en italiano es 'subir'

remover en español es 'mover una cosa agitándola'
to remove en inglés es 'quitar, extraer'

suave en español es 'blando, dulce, grato a los sentidos'
suave en inglés es 'afable, amable, fino, cortés'

aviación en español es el sistema de transporte aéreo, como en otras lenguas formas parecidas
viação en portugués es 'transporte, conducción'

Los ejemplos pueden multiplicarse sin ninguna dificultad, llegándose a encontrar no pocos de carácter festivo, cuya adecuada explicación puede hacer que los alumnos aprendan a diferenciar sin dudas dos palabras, como, por ejemplo, a estudiantes de habla materna portuguesa podremos decirles que no se puede traducir *escova de dientes* como *escoba de dientes*, pues una cosa es una escoba y otra un cepillo, y que los dientes no se limpian con escobas como el suelo; como tampoco se puede traducir *ponta de estoque* por *punta de estoque*, lo cual no se entendería ya que se trata de *restos de existencias*, etc., etc. En este sentido, no me cabe la menor duda de que el empleo de ilustraciones en que se haga ver de manera grotesca el uso de las palabras que pueden inducir a error es un medio didáctico rápido y eficaz; por ejemplo, un par de imágenes en que se muestre a alguien limpiando el suelo con una escoba y con un cepillo de dientes (*escova*) resultaría enormemente ilustrativa y haría ver a los alumnos con mayor rapidez las diferencias que una larga explicación; o bien podría solicitarse a

los alumnos que pusiese bajo cada una de ellas las palabras adecuadas (*cepillo, escoba*), o que escribiese una frase dando cuenta de lo que se ve en esas imágenes, etc. Si se trabaja con estudiantes de habla inglesa, en esas imágenes alguien podría estar comiéndose un pan y una sartén, para ver las diferencias con el falso amigo *pan*, etc. El ingenio y la experiencia del profesor, así como el conocimiento de las necesidades y aptitudes de sus alumnos, le guiarán en la búsqueda y confección de este tipo de actividades.

Para la preparación de ejercicios, el profesor puede acudir a diccionarios específicos de falsos amigos, aunque todavía no son muchos los que hay: del italiano[29], del portugués[30], y del inglés[31], según mis conocimientos. Además, puede contar con las informaciones, tampoco muy abundantes, que aparecen al final de algunos artículos de diccionarios bilingües. No disponemos de más elementos para organizar estas clases, si no es un buen conocimiento de las dos lenguas, ya que los artículos de los diccionarios nos proporcionan equivalentes aunque sin mayores explicaciones, que son necesarias en la mayor parte de los casos. Son unos conocimientos que habrá de ir adquiriendo el alumno poco a poco, mientras que el profesor sólo

---

[29] Por ejemplo, Secundí Sañé y Giovanna Schepisi, *Falsos amigos al acecho. Dizionario di false analogie e ambigue affinità fra spagnolo e italiano*, Bolonia, Zanichelli, 1992, con más de mil entradas en español y unos dos mil vocablos italianos explicados; tiene apéndices donde se da cuenta de otros anisomorfismos de las dos lenguas. También puede verse Lioni Mello y Anna Maria Satta, *Falsi amici, veri nemici? Diccionario de similitudes engañosas entre el italiano y el español*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1995.

[30] Véase, por ejemplo, Suely Fernandes Bechara y Walter Gustavo Moure, *¡Ojo! con los falsos amigos. Dicionário de falsos cognatos em Espanhol e Portugués*, Sao Paulo, Editora Moderna, 1998, donde se recogen unos 1200 pares de falsos amigos del español y portugués, ampliamente ejemplificados. Para cuestiones teóricas, véase Lourdes Carita, *Heterossemânticos-heterosemánticos: «falsos amigos» entre o português e o espanhol*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1999.

[31] Marcial Prado, *Diccionario de falsos amigos inglés-español*, Gredos, Madrid, 2001, que recoge algo más de 4000 parejas de falsos amigos con las entradas en inglés, y con abundantes explicaciones para diferenciar los sentidos de las voces. De este mismo autor, *Dictionary of Spanish False Cognates*, National Text Book Company, Chicago (Illinois), 1993. Son anteriores los repertorios de José Merino, *Palabras inglesas engañosas*, Editorial Anglo-Didáctica, Madrid, 2ª ed., 1988, y de Bernard Hamel, *Gran diccionario bilingüe de términos equívocos del inglés*, Bilingual Books Press, Los Angeles, 1998. Es de carácter especializado el de Fernando Navarro, *Diccionario crítico de dudas inglés-español de medicina*, MacGraw Hill, Madrid, 2000.

podrá proporcionarle informaciones muy concretas mediante ejercicios como los señalados, o al hilo de los preparados con otros fines. Desde luego, no parece recomendable que se diseñen ejercicios con una gran copia de palabras cuya forma y traducción plantee dificultades en otras lenguas: el artificio es brillante aunque efímero, y con escaso rendimiento a la hora de enseñar lenguas, pues siempre serían muestras de lengua muy forzadas.

RELACIONES DE CONTENIDO

Las relaciones que se producen en la forma de las palabras son numerosas, pero aún son más abundantes los fenómenos que afectan al significado, y a las relaciones que se pueden establecer por el contenido. Aunque se producen con unidades léxicas de todo tipo, es en las lexías simples donde se pueden ver y encontrar con mayor facilidad los fenómenos de la polisemia y de la sinonimia, que constituyen un buen filón para concebir y desarrollar los ejercicios de clase, ya que nos permiten establecer relaciones a partir del significado de las palabras, no de su forma como acabamos de ver.

La **monosemia** (relación unívoca entre un significante y un significado) es rara en las lenguas. Basta con abrir las páginas de cualquier diccionario para darnos cuenta de que en las palabras se manifiesta habitualmente la **polisemia** (relación entre un significante y varias acepciones), pues las palabras pueden ser empleadas con sentidos diferentes: las acepciones son variadas. La polisemia es un fenómeno que se produce en todas las lenguas, y es lo que, entre otras cosas, no nos permite traducir palabra a palabra, ya que la distribución entre los diversos sentidos no es la misma en lenguas diferentes, ni la distribución de un mismo campo semántico entre todas las unidades que lo constituyen es igual, de ahí la necesidad y complejidad de los diccionarios bilingües.

Las acepciones de la palabra pueden llegar a ser tan distintas que el hablante no perciba la relación original que había entre ellas, como ha sucedido, por ejemplo, entre *sobre* preposición y sustantivo, *media* adjetivo y sustantivo, etc., que eran una sola palabra hasta que se ha roto la relación que había entre sus acepciones dando lugar a palabras distintas, que sólo son registradas como tales por los diccionarios en época muy reciente.

El abanico de las acepciones de una palabra constituye su campo onomasiológico, de manera que es posible establecer grupos de voces con alguna afinidad significativa, sin que sea nece-

saria su pertenencia a la misma categoría gramatical. Por ello, es posible agrupar las palabras como lo hacen los diccionarios ideológicos: una palabra se constituye en el centro, o eje, del grupo, y alrededor de ella se presentan diferentes conjuntos de voces de manera no arbitraria. Las relaciones que mantienen entre sí las palabras de cada grupo, y los grupos de una misma palabra, se perciben sin dificultad. Es lo que sucede, por ejemplo, en el *Diccionario ideológico* de la marca Vox[32], en el que hallamos series como la encabezada por *ayuda*:

asistencia
socorro
primeros auxilios
amparo
auxilio
fomento
concurrencia
refuerzo
protección
presidio
escudo
combate
pared

cable
mano
remedio
redención
alutía
triaca

subvención
subsidio
subsidio familiar
subsidio de paro
subsidio de desempleo
pensión

beca
ayuda
bolsa
viático
socorro
pensión

beneficiencia
hospitalidad
asistencia social
socorrismo
asilo
seguridad social

auxiliar
ayudante
adyuvante
socorrido
asistente
vicario

subsidiario
hospitalario
asistencial
benéfico
becario

voces con las que se relacionan los verbos *ayudar, asistir, socorrer, amparar, auxiliar, relevar, remediar, acudir, favorecer, subvenir, descansar, conllevar, sobrellevar, secundar, cooperar, compadecer, consolar, facilitar, asistir, servir, encartar, subvencionar, subsidiar, subvenir, pensionar* y *becar*.

---

[32] *Diccionario ideológico de la lengua española* (Vox), Biblograf, Barcelona, 1995, realizado bajo mi dirección.

Del mismo modo, puede valer la serie encabezada por *bebida* con los sustantivos *refresco, aperitivo, brebaje, aguachirle, copeo, alterne, libación*, etc., los adjetivos *bebedor, vinolento, potable, bebedizo*, etc., o los verbos *beber, refrescarse, escanciar, pimplar, soplar, privar, trasegar, copear*, etc.

En un estado avanzado de conocimientos del estudiante de español como lengua extranjera, este tipo de diccionarios puede convertirse en una ayuda inestimable para el enriquecimiento del vocabulario, por las constelaciones de posibilidades que nos ofrecen. Por su parte, el profesor tiene en ellos un buen instrumento para preparar ejercicios en clase con los que poner en relación palabras, agrupándolas por su significado, y por su valor gramatical.

Los diccionarios ideológicos no son diccionarios descodificadores, como la mayor parte de los diccionarios de la lengua, sino codificadores, con las ventajas que ello reporta para quien no tiene un buen dominio de la lengua. Creo que debemos acostumbrarnos y acostumbrar a los estudiantes al manejo de estas obras.

El establecimiento y orden de las acepciones, así como el enunciado de las definiciones es diferente en los diccionarios, a no ser que se copien unos de los otros –como resulta ser habitual desde hace cientos de años–, pues ello responde a las diferentes maneras de interpretar el contenido y distribución del significado de cada palabra, y de las palabras de cada grupo o campo. Por otro lado, la secuencia de las definiciones suele responder, en los diccionarios generales de la lengua, a criterios históricos; esto es, se nos presentan, salvo casos excepcionales, las acepciones de la palabra según han ido desarrollándose con el paso de los años, encadenadas semánticamente, lo cual no quiere decir que respondan a un uso más o menos frecuente: la primera no tiene por qué ser la más empleada, ni la última la menos. Es una advertencia que hemos de hacer a nuestros alumnos, sean estudiantes de lengua materna o de otras lenguas para que hagan un uso adecuado de los diccionarios, y para que sus traducciones no resulten disparatadas por el empeño de poner lo primero que encuentran, o por buscar soluciones enrevesadas.

Los repertorios destinados a estudiantes de español como lengua extranjera intentan prescindir, a la hora de ordenar acepciones, de criterios estrictamente lingüísticos para encadenarlas según un orden de frecuencia, lo cual, en cierto modo, desestructura el contenido del artículo, al menos en la parte semán-

tica, aunque hace más fácil encontrar las acepciones más frecuentes. Bien es cierto que, de un modo general, podemos afirmar que son los sentidos patrimoniales, los más antiguos en la lengua, los de mayor uso.

Es necesario advertir, sin embargo, que no siempre el orden de las acepciones en los diccionarios generales de la lengua responde a criterios históricos, pues en algunos artículos se recurre a unos criterios de frecuencia no siempre claros o evidentes para el usuario; es lo que sucede, por ejemplo, en el diccionario académico, en el que el artículo *persona* aparece como:

1. Individuo de la especie humana.
2. Hombre o mujer cuyo nombre se ignora o se omite.
3. Hombre o mujer distinguidos en la vida pública.
4. Hombre o mujer de prendas, capacidad, disposición y prudencia.
5. Personaje que toma parte en la acción de una obra literaria.

Un orden estrictamente histórico, de creación de la palabra antes de que apareciera nuestra lengua, hubiera obligado a poner en primer lugar la acepción quinta, lo que no dejaría de ser chocante. Y otro tanto cabe decir de *mujer* en ese mismo repertorio:

1. Persona del sexo femenino.
2. La que ha llegado a la edad de la pubertad.
3. La casada, con relación al marido,

donde, por las mismas razones expresadas antes, la tercera acepción resulta ser anterior a las demás del artículo.

Para comprobar la distinta finalidad con que se confeccionan los diccionarios generales y los dirigidos a estudiantes de español como lengua extranjera, baste con comparar el orden y contenido de algún artículo de uno y otro tipo de obras; por ejemplo, el diccionario académico para la entrada *picardía* proporciona las siguientes acepciones:

1. *f.* Acción baja, ruindad, vileza, engaño o maldad.
2. Bellaquería, astucia o disimulo en decir algo.
3. Travesura de muchachos, chasco, burla inocente.
4. Intención o acción deshonesta o impúdica.
5. *p. us.* Junta o gavilla de pícaros.
6. *pl.* Dichos injuriosos, denuestos.

7. *pl. u. c. sing. m.* Camisón corto, con tirantes, hecho generalmente de tela transparente,

mientras que en en el diccionario Vox-Alcalá es:

1. *f.* Disimulo para que no se vea o no se note una cosa.
2. Acción mala pero poco importante.
3. Engaño, mal o traición.
4. *m.* Conjunto formado por un camisón corto y unas bragas

y en el de la editorial SM que vengo considerando, esa última acepción tiene una entrada diferente, y las demás son:

1. *f.* Astucia o habilidad en la forma de actuar, a fin de conseguir algo en provecho propio.
2. Atrevimiento o ligera falta de pudor en lo relacionado con cuestiones sexuales.
3. Travesura de niños o burla inocente.

No es necesario advertir que, cuando enseñemos el vocabulario a nuestros alumnos, no tiene sentido comenzar con las acepciones más antiguas en la lengua, sino con las de uso más frecuente, como deben poner los diccionarios específicos para estudiantes extranjeros. No olvidemos lo dicho antes, pues muy a menudo, las acepciones más antiguas en la lengua –las que aparecen en los primeros lugares de los diccionarios grandes– son las más frecuentes.

El significado de las palabras es único, lo que varían son los sentidos en que se toma, y las acepciones que se van consolidando en la lengua, que son después definidas en las columnas del diccionario. Como resulta evidente, en la enseñanza de español como lengua extranjera, habremos de considerar antes lo más extendido o general que lo más antiguo en la lengua –ha quedado dicho que en muchas ocasiones habrá coincidencia–, pero también hemos de conocer y enseñar las posibilidades que encierra el significado de las palabras para que los usuarios o futuros usuarios de la lengua sean capaces de interpretar aquello que nunca oyeron, pero que está potencialmente presente en el interior del contenido de la voz. No se me oculta que una enseñanza de este tipo resulta poco menos que imposible, pero, por un lado, hemos de contar con la competencia lingüística del estudiante –aunque sea en su lengua materna–, así como en sus conocimientos de la realidad extralingüística, que le permitirán inter-

pretar adecuadamente muchas cosas, y, por otro lado, podemos hacer algunos juegos para que los estudiantes desprendan del significado general los sentidos más importantes.

Por ejemplo, si partimos de una palabra bien conocida como *gallo,* tendríamos que su significado global, partiendo de la definición del diccionario académico que adapto para lo que necesito ahora, podría ser algo como

> ave de corral del orden de las galliformes de aspecto arrogante, cabeza adornada de una cresta roja, carnosa y ordinariamente erguida; pico corto, grueso y arqueado; carúnculas rojas y pendientes a uno y otro lado de la cara; plumaje abundante, lustroso y a menudo con visos irisados; alas cortas, cóncavas y redondeadas; cola de catorce penas cortas sobre las que se prolongan en arco las cobijas, y tarsos armados de espolones largos y agudos con los que ataca y se defiende; su carne, algo dura, es comestible; emite un sonido agudo, con un descenso tonal y una subida rápida, y molesto.

Sé que la definición, o, más bien, la descripción, es larga, pero si a la vez nos valemos de un dibujo, tendremos la oportunidad de ir señalando a nuestros alumnos, o haciendo que lo señalen ellos mismos, el léxico general (*ave, cabeza, pico, roja, plumaje, sonido*), las partes enumeradas (*cresta, carúnculas, ala, cola, pena, cobija, tarso, espolones*), el uso de algunos adjetivos (*erguida, arqueado, lustroso, irisado, cóncava, redondeada, agudo, tonal, molesto*), etc., más cuanto el nivel en que nos encontremos sea más elevado.

A partir de un ejemplo tan simple como éste, podremos montar una explicación del abanico de sentidos que pueden crearse a partir del significado de la voz, para lo cual, igualmente, cabe echar mano de ilustraciones para hacer las comparaciones que están detrás del proceso semántico que lleva hasta cada uno de esos sentidos:

a) si retenemos el sema 'ave de corral' tendremos la acepción de la gallinácea,
b) si conservamos el de 'carne comestible' será el de su carne cocinada,
c) si tomamos el de 'aspecto arrogante' será el del personaje que destaca sobre los demás,
d) si consideramos el de la 'cresta erguida' será el del pez, por la semejanza de la aleta dorsal,
e) si primamos el de 'armado para atacar y defenderse' será el del matón,

f) si es el de 'sonido agudo y molesto' será el de la nota falsa, etc.

Esto no es una manera nada más que de presentar los materiales, las posibilidades significativas de la voz; después, el profesor, y el conocimiento de la propia realidad extralingüística, indicará el tipo de contextos en que se pueden utilizar, pues, por ejemplo, el sonido agudo y molesto sólo puede ser emitido por personas cuando cantan o hablan, y aunque un instrumento musical o una puerta mal engrasada puedan emitir sonidos agudos y molestos no se dirá de ellos que emiten gallos, como se hace de las personas.

Un análisis de este tipo puede ser entretenido, pero también presenta algunos inconvenientes, ya que se puede crear al alumno la idea de que los significados de todas las palabras encierran el mismo número de posibilidades, lo cual no es cierto. Por otra parte, se corre el riesgo de mezclar lo que es lingüístico con el conocimiento cultural, como sucede, por ejemplo, con la palabra *pluma*, que puede ser tanto la del ave como la de escribir; hoy nadie piensa en la primera cuando escribe. Es cierto que éstas son cuestiones más teóricas que prácticas, pues cuando estamos intentando que nuestros alumnos aprendan la lengua, el significado de las palabras, a utilizarlas, poco importa si el sentido ha aparecido por una trasposición estrictamente lingüística o han intervenido directamente factores extralingüísticos, ¿qué puede importarles si de la denominación del *ratón* animal se ha pasado a la del dispositivo del ordenador, independientemente de que ya no tenga ningún parecido físico con el animal y haya desaparecido lo que propició la metáfora original? Nadie despluma a un ganso para ponerse a escribir, como tampoco nadie nadie caza ratones antes de ponerse delante del ordenador. En este momento habremos de insistir sobre el anisomorfismo de las lenguas, y por qué las cosas no son siempre iguales, por qué *pluma* (la de escribir) se dice en inglés *pen*, en francés *plume*, en italiano *penna*, en portugués *pluma* o *pena*, en alemán *Füllfederhalter*, o el bolígrafo es, respectivamente, *ball-point pen*, *stylo à bille*, *biro* o *penna a sfera*, *caneta esferográfica*, *Kugelschreiber*, etc., mientras que para el ratón del ordenador no se ha mantenido la metáfora original, tomándose el anglicismo *mouse*.

Cuando utilizamos los diccionarios no solamente podemos ver los significados de las palabras, sino también, partiendo de los distintos tipos de obras, estamos en condición de obtener otras

informaciones, si sabemos acudir a ellos y si sabemos, también, cómo se organiza su contenido. Por eso no sólo son un instrumento para que nuestros alumnos aprendan la lengua, sino también una valiosa ayuda para preparar los ejercicios que les propondremos que realicen.

Los diccionarios con agrupaciones de palabras de carácter onomasiológico son bien conocidos desde hace varios siglos. Aparecieron por necesidades didácticas, y a ellos han recurrido de manera constante los profesores de segundas lenguas. La mayor parte de estos repertorios, y los más antiguos, ordenan las palabras por conjuntos surgidos de estructuras no lingüísticas, sino extralingüísticas, unas veces a partir de la descripción de las cosas nombradas (los referentes), otras a partir del discurso, teniendo en cuenta hasta las asociaciones más triviales que puedan surgir. De esta manera, tomando como punto de referencia el *comedor*, la 'pieza destinada en las casas para comer' cabe enumerar todos los elementos que puedan encontrarse en él, o relacionarse de alguna manera; por ejemplo:

COMEDOR

muebles

mesa	*trinchante*
silla	*camarera*
sillón	*lámpara*, etc.
aparador	

utensilios que se ponen sobre la mesa para comer

mantel	*tenedor*
salvamanteles	*cuchara*
servilleta	*panera*
plato	*sopera*
vaso	*cafetera*, etc.
cubierto	

personas que puede haber en un comedor

comensal	*sirviente*
dueño de la casa	*camarero*
huésped	*maître*
invitado	*sumiller*, etc.

acciones que se realizan en un comedor

sentarse	*repartir*
levantarse	*escanciar*
comer	*cortar*
beber	*partir*
servir	*mondar*, etc.

Así se podrían clasificar todas las palabras de la lengua, sin tener en cuenta criterios lingüísticos. Los límites estarán allá donde nosotros los queramos poner en nuestra manera de fragmentar la realidad. Es más, como las asociaciones se producen a través del mundo que nos rodea, no siempre encontraremos, desde el punto de vista lingüístico, aquello que relaciona unas palabras con las otras, sus semas comunes. Es más, ni siquiera las definiciones de los diccionarios alfabéticos darán cuenta, en muchas ocasiones, de aquellos elementos que nos han servido para establecer la asociación, porque esos diccionarios, a pesar de sus imperfecciones, describen la lengua, y, sólo ocasionalmente, se refieren a la realidad nombrada, pues su objetivo no es dar cuenta del mundo, de describirlo (eso, en todo caso, es misión de las enciclopedias).

Los profesores de segundas lenguas, y los manuales que sirven para enseñarlas, desde siempre han procedido al agrupamiento de palabras por centros de interés, en los que entra una mayor o menor cantidad, dependiendo de las necesidades o de lo que se busque[33]. De esta manera, no es extraño encontrar campos asociativos presentados de una manera muy ingeniosa, considerando las posibilidades combinatorias de las palabras, aunque, por lo general, en esos manuales de enseñanza de segundas lenguas, en las nomenclaturas, en los diccionarios por imágenes, menos en los diccionarios realmente ideológicos (de ideas afines), etc., los grupos de interés se repiten de manera constante, si bien ordenados de distinta manera, con mayor o menor número de divisiones, etc., pues la realidad más inmediata, y común a todos los hablantes, es siempre la misma. ¿Cómo prescindir de las partes del cuerpo, o del parentesco, o de los vestidos, o de las divisiones del año, o de los animales domésticos, o de las plantas, o de los juegos, o de los nombres de los colores, o de ...? La utilización de repertorios de ese tipo puede proporcionarnos abundantes elementos para preparar ejercicios en clase, sean escritos, participativos, o los que el profesor considere oportunos en cada momento. Por ejemplo, la reproducción de una ilustración sistemática de un diccionario

---

[33] En este sentido no puedo dejar de citar un viejo libro, aunque sigue siendo útil para los propósitos descritos aquí: Alfredo Carballo Picazo, *Español conversacional. Ejercicios de vocabulario*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1964. Entroncando con la larga tradición de varios siglos de las nomenclaturas con el español, el autor agrupa el léxico español a través de grupos nocionales, que constituyen una buena fuente para buscar temas y palabras con los que organizar ejercicios en clase.

alfabético, o la de una pagina de un diccionario por imágenes, en la que se hayan suprimido los nombres de las partes, elementos representados, etc., puede valernos para que los alumnos, por turnos o individualmente, vayan poniendo las palabras que recuerden de aquello que ven; o se les puede proporcionar una lista de palabras para que las relacionen con la imagen. La profundidad del ejercicio, su desarrollo, la cantidad de voces, dependerá del nivel en que nos movamos. Valga como muestra el siguiente ejercicio:

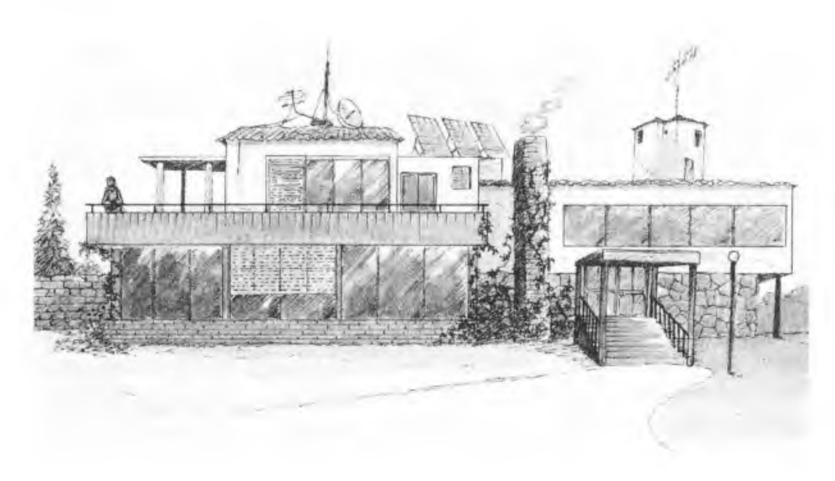
EJERCICIO (Nº 5)

Ponga cada palabra en el lugar correspondiente de la ilustración.

PALABRAS PROPUESTAS:

antena parabólica, antena de televisión, barandilla, chimenea, columna, escalera, farola, muro, pararrayos, persiana, placas solares, puerta, tejado, terraza, ventana, ventanal.

ILUSTRACIÓN:



Es un ejercicio que puede realizarse ya con principiantes, aunque el tipo de léxico que se emplee habrá de ser el más frecuente.

Si avanzamos en el conocimiento de las cosas, y, sobre todo, del léxico que sirve para nombrarlas, se puede trabajar con sistemas más complejos, como los que nos suelen presentar las imágenes de los diccionarios Duden. Valga como muestra la

siguiente ilustración en la que se representan diversos elementos de una mesa de trabajo que deberán ir nombrando los alumnos:



Del mismo modo que se utilizan estas imágenes, podrían emplearse otras de diversa procedencia[34], como fotografías familiares, de viajes, o cualquiera que se pudiera encontrar en un libro, en los periódicos del día, etc. Lo importante es conocer el léxico que se va a emplear para relacionarlo con la imagen, tanto el que han aprendido los alumnos, como el que se va a proponer en la ejecución del ejercicio.

[34] En la dirección electrónica *http://web.uvic.ca/hcmc/clipart* puede encontrarse un gran número de imágenes, útiles para la enseñanza a principantes, tanto del español como segunda lengua como lengua materna.

Los diccionarios impresos constituyen un buen punto de partida para preparar los materiales de clase, pero hoy disponemos de diccionarios en formato electrónico, los CD-ROM, que nos permiten consultas más ágiles y complejas, que, sabiéndolos manejar, llegan a proporcionarnos unas informaciones preciosas, con unas asociaciones que van más allá de las que podíamos encontrar en los repertorios conceptuales (ideológicos, de ideas afines, de sinónimos...). Veamos un ejercicio clásico[35] para cuya elaboración he tomado el CD-ROM del diccionario de la Real Academia Española y he buscado en las definiciones los nombres de algunos animales, lo que me ha permitido construir el cuadro[36] de la página siguiente.

No se me oculta el escaso interés que puedan tener algunas de esas palabras para los estudiantes de español como lengua extranjera, sobre todo en los primeros niveles, puesto que ni tan siquiera son conocidas por un elevado número de hablantes nativos. Por ello, el profesor, al organizar los ejercicios, habrá de tener en cuenta el progreso de sus alumnos, y el interés por acrecentar un vocabulario especializado, que puede ser de interés en algunos ámbitos, pero no en el general. Esas palabras se deben organizar por los niveles de aprendizaje.

La enseñanza del vocabulario a partir de centros de interés como el presentado antes puede ser muy llamativa, y a ella se ha recurrido tradicionalmente, pero tiene un grave inconveniente: no todas las voces que aparecen en cada una de las enumeraciones que podamos efectuar tienen el mismo valor, ya que unas son más generales que otras (por ejemplo, *caballo, vaca, ladrar, pastor*), o menos marcadas (por ejemplo, *rebaño, establo*), o más especializadas (por ejemplo, *jauría, zurear, boñiga, zahúrda*), etc. No se puede abrumar a los estudiantes con un gran chaparrón de palabras del que en muy poco tiempo no queda nada, o casi, salvo unos cuantos charcos que desaparecerán al poco tiempo[37]. Además, lo que interesa no es enseñar la realidad extralingüís-

[35] En María Amparo Montaner Montava, *op. cit.*, pág. 122, pueden encontrarse otros más simples y reducidos, pero igualmente válidos, y dos relacionados con el mío en las págs. 148-149.

[36] Sólo he tomado las designaciones generales en la lengua, o las de mayor extensión en España.

[37] Cfr. Robert Galisson, *L'apprentissage systématique du vocabulaire*, I, Hachette-Larousse, París, 1970, pág. 10.

	perro	**gato**	**caballo**	**vaca**	**asno**	**cordero**	**cabra**	**cerdo**	**conejo**	**gallina**	**pavo**	**pato**	**paloma**
macho	perro	gato	caballo	toro	asno burro	carnero	buco cabrón bode	cerdo cochino marrano	conejo	gallo	pavo gallipavo	pato	palomo
semental					garañón	marón marueco morueco murueco		verraco verrón			garullo		
macho castrado				buey		castrón	castrón	castrón		capón			
hembra	perra	gata	yegua jaca	vaca	asna burra	oveja	cabra	cerda marrana	coneja	gallina	pava	pata	paloma
cría			potro	ternero becerro choto	pollino		choto cabrito	lechón cochinillo gorrino	gazapo	pollo	pavipollo		pichón palomino
animal de un año				becerro añojo		cordero añal añojo borrego	añal						
rebaño o conjunto de animales	jauría perrada perrería rehala	gatería	yeguada caballada piara	boyada vacada torada	burrada asnería	rebaño borregada reala rehala	cabrada	piara			pavada		bandada
pastor o persona que cuida de los animales	perrero			vaquero		pastor borreguero carnerero	cabrero					pavero	
lugar donde se guardan o encierran	perrera		cuadra caballeriza establo	establo vaquería	cuadra establo	establo	establo cabrería	pocilga zahúrda	conejera	corral	corral		palomar palomera
voz del animal	ladrido guau	maullido miau	relincho	mugido berrido bramido	rebuzno	balido	balido	gruñido		cacareo quiquiri- quí		graznido	zureo arrullo
emitir su voz, o dar voces el animal	ladrar	maullar	relinchar	mugir berrear bramar	rebuznar	balar	balar	gruñir		cacarear		graznar parpar	zurear arrullar
excremento	canina		cagajón bosta	boñiga bosta	cagajón bosta	cagarruta sirle	cagarruta sirle		cagarruta	gallinaza			palomina

tica, que, salvando las diferencias interculturales, suele ser la misma, sino la manera de ver esa realidad, de nombrarla. Sin embargo, una cosa es aprender largas tiradas de voces, y otra es aprender a usar las palabras expuestas formando pequeños grupos más o menos numerosos en torno a un mismo centro de interés. Para ello se han ideado juegos de escasa dificultad para ser realizados en clase y cuya finalidad es la de poner en práctica un vocabulario más o menos extenso, siempre de carácter concreto.

Así, por ejemplo, podemos proporcionar a nuestros alumnos un dibujo en el que se represente el interior de un supermercado, para que, examinando en un breve espacio de tiempo una lista de palabras como la que se proporciona a continuación, cada uno de ellos explique una de las secciones de lo que se ve en la imagen[38]:

VOCABULARIO:

Elementos generales
- entrada
- salida
- carro de la compra
- cesto de la compra
- bolsa
- caja
- góndola
- expositor
- estante
- congelador
- precio
- anuncio
- oferta
- promoción
- comprar
- pagar
- vuelta
- cuenta
- recibo

Personas
- cliente
- comprador
- cajera
- vendedor
- encargado
- aprendiz
- repartidor
- recadero

Panadería y bollería
- pan
- pan de molde
- pan rallado
- biscotes
- galletas
- magdalenas
- croissants
- tarta
- bizcocho
- harina

Desayuno, merienda, cereales
- cereales
- café
- té
- manzanilla
- tila

[38] María Amparo Montaner Montava, *op. cit.*, pág. 12, propone un juego similar; más adelante vuelve sobre otras agrupaciones, por ejemplo, en la pág. 103.

menta
chocolate en polvo
mermelada
miel
azúcar

Aseo personal y cosmética
cepillo de dientes
crema de los dientes
crema facial
crema hidratante
crema de noche
crema o espuma de afeitar
esmalte de uñas
quitaesmalte
pintalabios
perfume
colonia
desodorante
algodón
bastoncillos de algodón
polvos de talco
sales de baño
jabón
gel
champú

Droguería
detergente
lavavajillas
suavizante
fregasuelos
abrillantador
bayeta
gamuza
plumero
escoba
cepillo
fregona
cubo
pinzas
betún
crema de zapatos
papel higiénico
compresas
insecticida

Charcutería
jamón
jamón de York
embutido
chorizo
morcilla
salchichón
mortadela
salchicha
longaniza
panceta
bacon
queso

Lácteos y derivados, huevería
leche
leche descremada
cartón de leche
yogurt
nata
requesón
cuajada
mantequilla
margarina
queso en porciones
huevos

Fruta y verduras
lechuga
tomate
pepino
calabaza
calabacín
cebolla
ajo
perejil
pimiento
puerro
zanahoria
remolacha
nabo
berenjena
col
coliflor
repollo
berza
brecol

judías verdes
habas
acelgas
manzana
pera
naranja
mandarina
pomelo
melocotón
albaricoque
ciruela
plátano
melón
sandía
cereza
picota
uvas
higo
chirimoya
piña

Congelados
pescado
merluza
lenguado
calamares
gambas
verduras
menestra
croquetas
empanadillas
pizza

Conservas, legumbres, envasados
sardinas
atún
especias
sal
aceite
vinagre
mayonesa
mostaza
arroz
lentejas
garbanzos
judías blancas
judías pintas
pasta
fideos
macarrones
espagueti
bicarbonato

Bebidas
refrescos
gaseosa
zumo de frutas
horchata
vino tinto
vino blanco
sangría
cerveza
cava
licores

Es evidente que en un ámbito así el léxico puede resultar muy extenso. Corresponderá al profesor poner los límites, u organizar la participación de manera que intervengan todos los alumnos. También puede extenderse el juego en varias sesiones, pero se correría el riesgo de hacer tediosa la participación, por lo que es preferible seleccionar una parte del léxico e ir mostrando el resto en otras sesiones de trabajo. No se puede enseñar todo el vocabulario de la misma manera, ni a la vez. En nuestra progresión hemos de tener presentes dos principios:

1º Al no estar aislada la palabra, no puede disociarse del grupo al que pertenece.

2º No todas las palabras de un mismo grupo tienen el mismo valor; constituyen una estructura jerarquizada.

Esto quiere decir que no tiene sentido enseñar las palabras aisladamente, sino que hemos de agruparlas, y esas agrupaciones pueden hacerse, como estamos viendo, de diversas maneras, por su forma, por su contenido, por lo designado. Para ello nos sirven en buena manera los diccionarios, siempre que sepamos cómo son por dentro, cuál es el provecho que podemos sacar de ellos. En segundo lugar, la jerarquización del vocabulario nos obliga a no enseñarlo todo de golpe, sino de acuerdo con unos principios, como pueden ser, de nuevo, la proximidad, formal, significativa, designativa, pero, y sobre todo, su frecuencia. No posee el mismo interés para la enseñanza una palabra que se emplea poco que otra de una alta frecuencia, y tal vez ni siquiera esto sea suficiente, y debamos acudir a su rendimiento, a su dispersión –que no es lo mismo (más adelante voy a volver sobre ello)–. Además, como todo profesor sabe, no basta con enseñar la palabra, hay que fijarla, y eso se hace mostrándola en contextos, tanto gráficos (las ilustraciones de que acabamos de hablar) como lingüísticos, para lo cual los diccionarios didácticos, con la inclusión de numerosas muestras de empleo (ejemplos, fundamentalmente) están realizando un gran esfuerzo, pero no pueden ser el único instrumento en el aula.

Cuando vemos que el significado de una palabra contiene el de otra, o, por el contrario, está contenido en él, habiendo diferencias entre ellos, es que entre esas voces hay una relación de jerarquía: uno posee una extensión mayor que otro, por lo que lo llamamos *hiperónimo*, mientras que el más específico, el contenido en el anterior es un *hipónimo*. Por ejemplo, es evidente que hay diferencias entre *pájaro* y *canario*; *pájaro* es el hiperónimo de *canario* y *canario* es un hipónimo de *pájaro*; del mismo modo que se establece idéntica relación entre *pájaro* (ahora hipónimo) y *animal* (su hiperónimo). Los hiperónimos son palabras más genéricas que sus hipónimos. Este tipo de relaciones nos permite establecer algunos ejercicios, que son de lo más parecido que hay a las clasificaciones por campos semánticos, ya que todos los hipónimos de una voz tienen un rasgo en común que los agrupa bajo el hiperónimo, que de esta manera es el archilexema de todo el grupo; por ejemplo:

EJERCICIO (Nº 6)

Cada alumno habrá de decir, por turnos, una palabra que esté contenida en otra, que sea su hiperónimo.

PRIMER HIPERÓNIMO PROPUESTO:

tienda.

PALABRAS QUE SE PUEDEN EMPLEAR:

camisería, carnicería, droguería, estanco, farmacia, ferretería, frutería, herboristería, huevería, joyería, juguetería, librería, mercería, pajarería, panadería, papelería, peletería, perfumería, relojería, verdulería, zapatería ...

SEGUNDO HIPERÓNIMO PROPUESTO:

medios de transporte

PALABRAS QUE SE PUEDEN EMPLEAR:

autobús (guagua), autocar, automóvil, avión, barco, bicicleta, coche, diligencia, funicular, metro, moto, taxi, teleférico, tranvía, tren, trolebús ...

TERCER HIPERÓNIMO PROPUESTO:

pájaro.

PALABRAS QUE SE PUEDEN EMPLEAR:

canario, gorrión, jilguero, ruiseñor, petirrojo, golondrina, vencejo, urraca, mirlo, tordo, alondra, cogujada, paloma, abejaruco, oropéndola ...

DESARROLLO:

Cada alumno deberá decir un hipónimo, hasta que no sepan más, momento en el que se puede buscar otro hipéronimo. Si se dispone de imágenes de las diferentes cosas que deben ser nombradas facilitará en buena manera el desarrollo del ejercicio. Como estas enumeraciones se pueden terminar pronto, el ejercicio puede completarse de alguna otra manera: cada alumno hará una breve descripción o comentario de lo nombrado mediante otros grupos de palabras que tendrán a su disposición; por ejemplo, para describir los pájaros de este útimo ejercicio:

PALABRAS QUE SE PUEDEN EMPLEAR EN LA DESCRIPCIÓN:

Partes: *cabeza, ojos, pico, cresta, cuello, collar, pecho, buche, cuerpo, pluma, ala, cola, pata, garra, uña.*
Colores: *negro, blanco, amarillo, marrón, verde, rojo, colorado, pardo, azul, anaranjado.*
Acciones: *volar, aletear, picar, comer, beber, saltar, cantar, trinar, gorjear.*
Formas y características: *agudo, corto, largo, alargado, fuerte, débil, delgado, gordo, redondeado, ahorquillado, envergadura.*

Del mismo modo, se podría ascender un grado más en las relaciones de jerarquía y ver cómo pájaro a su vez es hipónimo de ave, y hablar de otras aves, o de animales, o de algunos tipos de animales, de sus partes, elementos caracterizadores, etc., etc. No se trata, tampoco ahora, de describir toda la realidad, sino de aprender ordenadamente una serie organizada de palabras, poniéndolas en relación con otras, de manera que se fijen en la memoria y el uso de los alumnos.

Sabiendo que el léxico, en buena medida, puede estructurarse jerárquicamente, podríamos caer en la tentación de enseñar primero las palabras generales que sirven de hiperónimo al grupo, y después las específicas o concretas, los hipónimos, pero ni se puede ni se debe hacer, porque ¿cuáles serían los hiperónimos que se enseñarían?, pues, como hemos visto, el hiperónimo de una serie puede, a su vez, ser hipónimo de una serie superior, y, por otra parte, porque una cosa es la estructura semántica que nos ayuda a establecer determinadas relaciones y agrupaciones, y otra el progreso en el aprendizaje del léxico. De todas formas, podremos ir abriendo casillas que, a lo largo de la enseñanza, iremos completando con las piezas que nos vayan apareciendo: entre las palabras más frecuentes es posible que nos encontremos con *pájaro* o *canario* o *gallina*, lo que nos permitirá abrir una carpeta de aves, dentro de la que habrá otras de pájaros, de aves de corral, de aves voladoras, de aves corredoras, o como deseemos organizarnos, dentro de las cuales iremos poniendo los nombres que vayan surgiendo, y que se irán relacionando, a la vez que podremos abrir una carpeta superior que sea la de los animales, etc., intentando una ordenación semántica a la par que de la realidad. Y esto mismo puede hacerse con las tiendas (de alimentación, de vestidos, de herramientas, etc.), o con los medios de transporte (terrestres, aéreos, marítimos, de tracción mecánica, animal, etc.), o con cualquier otro tipo de palabras, designaciones, realidades que vayamos enseñando.

SINÓNIMOS

Desde lo que acabamos de ver hay un trecho muy corto para llegar a la enseñanza de los sinónimos. La sinonimia surge de las construcciones en que pueden presentarse las palabras, no por las definiciones que puedan proporcionarse de las voces. Aunque los diccionarios son un buen lugar para encontrarlos, no debemos abusar, pues un estudiante extranjero puede perderse en seguida sin entender aquello que ha ido a buscar. Por este motivo es por el que los diccionarios destinados a la enseñanza de la lengua huyen de las definiciones sinonímicas simples para llegar a las perifrásticas; esto es, se prescinde del equivalente palabra a palabra para proporcionar una definición establecida con un léxico fácil de comprender por el usuario. De este modo, los diccionarios específicos para la enseñanza del español como segunda lengua no son un instrumento adecuado para la búsqueda de sinónimos, por más que se recojan algunos. Así, por ejemplo, en el *DiPELE* (Vox-Alcalá) *añagaza* tiene el sinónimo *señuelo* en la primera acepción, y *ardid, artimaña, astucia* y *estratagema* en la segunda, para *célibe* se ofrece el sinónimo *soltero*, para *encoger* en la primera acepción *empequeñecer* y *menguar*, y en la segunda *acobardar, acojonar, acoquinar* y *atemorizar*, el sinónimo de *lirio* es *azucena*, el de *plaqueta* es *baldosa*, el se *signatario, firmante*, etc. Otro tanto sucede en el de la editorial SM: el sinónimo de *ahojar* es *ramonear*, para las dos acepciones de *coronación* se pone *coronamiento*, para la segunda de cumbre se ofrece *cúspide*, para la primera de *gozar* se da *disfrutar*, en la tercera de *milagroso* aparece *milagrero*, en la primera de *sefardí*, *sefardita*, etc. Sea como fuere, ni son frecuentes los sinónimos, ni muchos de ellos pertenecen a la competencia de la mayoría de los hablantes, con lo que dudo de su valor en la clase de español para extranjeros.

Quizás una de las actividades más desarrolladas en la enseñanza del español como lengua extranjera sea la de la sinoni-

mia. El enriquecimiento del vocabulario a través de sinónimos es, evidentemente, necesario, aunque no se debe insistir excesivamente en ello pues corremos el riesgo de que el alumno conozca muchas voces de un dominio y no disponga del léxico necesario en otros ámbitos, haciéndole memorizar unidades que no le van a ser útiles, con un esfuerzo que podría encaminarse a la adquisición de un vocabulario diferente, y al conocimiento de las relaciones que pueden presentar unas voces con otras.

La enseñanza de la sinonimia requiere un grado elevado de destreza del alumno en el conocimiento de la lengua. Es entonces cuando se pueden proponer ejercicios para buscar –en presencia de diccionarios– palabras que sólo sean sinónimas en alguna de sus acepciones, o en todas, o que se establezcan en una distribución diastrática, diafásica o diatópica, o que se opongan por su valor estilístico. Es preferible que trabajen sobre estos dos últimos tipos con el fin de que enriquezcan su vocabulario y se percaten de las diferencias que puede haber en los usos regionales o en los distintos niveles de lengua. Es aquí donde pueden tener cierto valor los diccionarios de carácter didáctico para preparar ejercicios[39], o para que los alumnos efectúen sus búsquedas.

El aprendizaje de los sinónimos sin más carece de eficacia, salvo en los contados casos en que el empleo de uno u otro sea indiferente, y que ambas voces sean frecuentes en la lengua. Por eso, la enseñanza de la sinonimia ha de realizarse en niveles avanzados, y contextualizando los usos, la mejor manera para que se fijen en la memoria. A los estudiantes puede proponérsele un ejercicio como el siguiente:

EJERCICIO (Nº 7)

Sustituir en el siguiente texto las palabras subrayadas por los correspondientes sinónimos tomados de la lista que se ofrece.

LISTA DE PALABRAS QUE SE PUEDEN EMPLEAR:

Todas ellas aparecen como sinónimos de las subrayadas en el *DiPELE*: *apetecer, atrasar, circulación, coche, comenzar, cómodo, elevador, empezar, ensuciado, habitación, impolutos, intranquilizar, lentes, lodo, mudar, pabellón, planta, sentir, situar, suerte, vidrio, vivienda.*

---

[39] En la red puede consultarse un diccionario de sinónimos en la dirección *http://tradu.scig.uniovi.es/sinon.html.*

TEXTO:

Don Mariano se puso las gafas para ver los botones del ascensor, colocándoselas bien por detrás de las orejas. En alguna ocasión se le habían caído y roto los cristales. Empezó a preocuparse con la cita que tenía: llegaba tarde y eso no le gustaba en absoluto. Él que era un hombre tan puntual había tenido que cambiarse de casa en un día tan señalado. El tráfico con tantos automóviles había hecho que se retrasara, y, además, el barro de la obra que había junto a la acera le había manchado sus, hasta entonces, inmaculados zapatos. Llegó al piso, y no pensó más en lo pasado. Llamó a la puerta y oyó una voz que dijo: ¡entre! Notó que hacía un calor muy confortable en la estancia. Su mala fortuna comenzaba a cambiar.

ANTÓNIMOS

Del mismo modo que cabe considerar sinónimas ciertas palabras, también las hay que presentan sentidos opuestos, los antónimos, que, igualmente, nos permiten realizar ejercicios para enriquecer el vocabulario del estudiante. Lo difícil es encontrar un punto de partida para poder prepararlos, sobre todo en los diccionarios, pues fuera de los dedicados específicamente a sinónimos y antónimos[40], y los de carácter ideológico, la antonimia no suele figurar en los repertorios generales de la lengua[41].

La antonimia es una relación semántica que se manifiesta formalmente de diversas maneras, lo cual nos permite organizar diferentes tipos de ejercicios. En un primer nivel, el profesor puede ir proponiendo a cada uno de los alumnos una palabra para que digan la contraria (sabiendo, claro está, que los antónimos, como los sinónimos, no son totales, y que bastará con que se opongan en alguna de sus acepciones), a partir de pares en los que se puede tomar indistintamente uno u otro elemento, como:

abrir	*cerrar*
alto	*bajo*
amor	*odio*
ancho	*estrecho*
antes	*después*
aterrizar	*despegar*
bonito (guapo)	*feo*
calor	*frío*
claro	*oscuro*
delante	*detrás*
día	*noche*
duro	*blando*

[51] En la red puede consultarse el que aparece en la dirección *http://tradu.scig.uniovi.es/anton.html*.

[52] Los proporciona en algunos artículos el *DGLE* (VOX), con mayor abundancia en la versión en CD-ROM.

entrar	*salir*
gordo	*delgado (fino, flaco)*
grande	*pequeño*
meter	*sacar*
perder	*encontrar*
pronto	*tarde*
quitar	*poner*
subir	*bajar*
vestir	*desnudar*

Un ejercicio que se puede hacer en clase consiste en formar dos grupos de alumnos. A cada uno de los grupos el profesor le da una lista de palabras (puede ser una de las columnas anteriores). Cada alumno toma una de esas palabras, y uno del equipo contrario debe decir el antónimo; si no lo sabe, queda eliminado, y pierde el equipo que menos componentes tenga al terminarse las palabras, o el primero que haya perdido a todos sus miembros.

Cuando nuestros alumnos posean unos conocimientos más avanzados, y dominen la morfología del español, los ejercicios pueden consistir en buscar antónimos construidos mediante un prefijo negativo, como en los pares:

abarcable	*inabarcable*
acuerdo	*desacuerdo*
adecuado	*inadecuado*
amor	*desamor*
animado	*inanimado*
animar	*desanimar*
arreglo	*desarreglo*
atar	*desatar*
capaz	*incapaz*
cómodo	*incómodo*
conectar	*desconectar*
decente	*indecente*
empleo	*desempleo*
enterrar	*desenterrar*
existente	*inexistente*
experto	*inexperto*
hacer	*deshacer*
legal	*ilegal*
maduro	*inmaduro*
normal	*anormal*
par	*impar*

perfecto	*imperfecto*
posible	*imposible*
prudente	*imprudente*
tapar	*destapar*
típico	*atípico*
visible	*invisible*

E incluso esas búsquedas pueden hacerse a través de compuestos, bastante menos frecuentes, del tipo:

avenido	*malavenido*
formar	*malformar*
picado	*contrapicado*
sano	*malsano*

La utilización de determinados elementos compositivos puede proporcionarnos contrarios a partir de bases simples, lo cual, en un nivel avanzado, nos dará pie para preparar algunos ejercicios, aunque no muchos, pues las muestras que nos ofrecen los diccionarios no son tantas como pudieran parecer a primera vista[42]. Así, por ejemplo:

palabra sencilla	compuestos contrarios
abrigo	*maxiabrigo, miniabrigo*
falda	*maxifalda, minifalda, microfalda*
economía	*macroeconomía, microeconomía*
migrar	*emigrar, inmigrar*
culpar	*inculpar, exculpar*
electoral	*preelectoral, poselectoral*
pago	*prepago, postpago*
parto	*preparto, posparto*
guerra	*anteguerra, posguerra*
poner	*anteponer, posponer*

Por otra parte, podemos llegar a ver cómo en el interior de series graduadas de carácter bipolar no solamente actúan como contrarios los extremos, sino también cualesquier otros elementos que se sitúen simétricamente en esa serie. Tomemos, por ejemplo, una palabra como *día*, y uno de nuestros alumnos habrá de decir su contraria: *noche*. Al siguiente le pediremos que nos diga una parte del día, por ejemplo, *mañana*, y el siguiente tendrá que

[42] Aunque los ejemplos que siguen los he tomado del *DRAE*, se pueden encontrar algunas parejas más (la base, por ser normal, no queda registrada) en mi *Nuevo diccionario de voces de uso actual*, Arco-Libros, Madrid, 2003.

decir la contraria en esa serie, *tarde.* Y así sucesivamente, dependiendo del nivel en que nos movamos: *amanecer, atardecer, alba, crepúsculo.* Las posibilidades que se nos abren para enseñar de este modo el vocabulario no son pocas, pues la candidad de series bipolares de palabras es grande, y los ejercicios que pueden prepararse son muchos. Es más, en alguna de esas series, los valores intermedios no están colocados de manera simétrica, de modo que elementos intermedios de la serie pueden considerarse contrarios de los extremos, como sucede con:

seco / húmedo / mojado / empapado
frío / templado / caliente / tórrido
abierto / entreabierto / entornado / cerrado
igual / similar / parecido / diferente
claro /sombrío / oscuro / tenebroso
alegre / risueño / serio
soso / sazonado / sabroso / salado

Vemos, así, que la noción de antonimia, que parece clara en muchas parejas, se diluye en otras, sobre todo en las que la conciencia lingüística considera contrarias y que sólo se oponen en determinadas circunstancias, y porque lo han decidido los hablantes (por ejemplo, *blanco* y *negro,* ¿y por qué no cualquier otro color?, *nadie* y *alguien* ¿y por qué no *todos*?, *dulce* y *salado* ¿y por qué no *amargo*?, *redondo* y *cuadrado* ¿y por qué no otra figura geométrica?, etc.).

En ocasiones, un contrario no necesariamente niega al otro; por ejemplo, *alto* y *bajo,* de manera absoluta, son contrarios, pero ello no quiere decir que la negación de uno sea su contrario, esto es, *no alto* no es exactamente lo mismo que *bajo,* de manera que yo puedo decir que *alguien no es alto,* pero no necesariamente ha de ser bajo, como puedo decir que *vivo en un piso alto,* y no es lo mismo que *vivo en un piso no bajo.* Entonces, la noción de contrario, de antónimo, da paso a una diferencia más o menos marcada[43] como la que podemos ver en algunas de las series anteriores en las que cada elemento supone un grado distinto.

En clase se pueden hacer ejercicios que no sólo valen para enseñar palabras diferentes, sino también para que los alumnos aprendan a expresar graduaciones, valores intermedios o inde-

[43] Véase lo que dice a este propósito para el francés Aurélien Sauvageot, *Portrait de vocabulaire français,* Larousse, París, 1964, pág. 85. Para lo expuesto, también debe verse Jacqueline Picoche, *Précis de léxicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire,* Nathan, París, 1994, págs. 102-103.

terminados, etc., lo cual es más fácil con el léxico que se aplica a cualidades, valores, cantidades, dimensiones ... Por ejemplo:

EJERCICIO (Nº 8)

Utilice cada expresión en el lugar adecuado.

PALABRAS PROPUESTAS:

caro, barato, no caro, no barato.

FRASES:

Voy a comprarme una bufanda y quiero gastar ente 18 € y 30 €

1. encuentro una que me gusta mucho y vale 50 €, pero me parece ......
2. encuentro otra que vale 22 e que me parece ....., y tal vez me la compre.
3. por otra, que no termina de gustarme, me piden 27 €, y me parece ......
4. la última es muy ....., pues sólo cuesta 11 €.

También se pueden mostrar a los alumnos trozos de tiza de tamaños diferentes para que empleen voces relacionadas con los tamaños o dimensiones; se puede preguntar a cada uno a qué hora se acuesta o se levanta para que los compañeros digan si es temprano o pronto y tarde, o las negaciones intermedias, etc.

En la enseñanza del vocabulario habremos de tener presente todas estas cosas, y cuando queramos que nuestros alumnos aprendan una palabra tendremos que proporcionar, a la vez, su pareja –o alguna voz más, en el caso de que haya más–, pues la retención resulta más fácil cuando se asocian varias palabras, como en las series bipolares, donde aparecen formas intermedias entre los dos extremos. Los ejercicios con antónimos deben poner en práctica lo que se ha enseñado con el enunciado de palabras contrarias. Valgan como muestra las siguientes actividades:

EJERCICIO (Nº 9)

Sustituya en cada frase la palabra señalada por su contraria, y si es necesario haga las modificaciones pertinentes.

FRASES:

1. salimos del cine cuando todavía era de <u>día</u>.
2. he llegado <u>tarde</u> al colegio y no he podido <u>entrar</u> en clase.
3. el agua del mar está tan <u>limpia</u> que se puede ver el fondo.

4. me voy a acostar porque tengo mucho sueño.
5. guardó la comida dentro del frigorífico.

EJERCICIO (Nº 10)

Complete con palabras antónimas los siguientes enunciados.

FRASES:

1. no me apetece pasear con Juan porque camina muy ....., mientras que yo ando ......
2. me voy a comprar unos zapatos ..... porque los que llevo ya están muy ......
3. antes de acostarme me ..... la ropa y me ..... el pijama.
4. la próxima semana me ..... de vacaciones, pero ..... antes de fin de mes.
5. el partido ..... bien, aunque ..... mal.
6. se le ..... lo que había aprendido, pero no tardó mucho en ......

EJERCICIO (Nº 11)

Seleccione en cada frase las palabras adecuadas de entre las que se le ofrecen.

FRASES:

1. me gustan los pasteles porque son ..... (*dulces / amargos / salados*).
2. ..... (*mañana / ayer*) iré a casa de María.
3. se habla ..... (*mucho / poco*) del problema de los ..... (*emigrantes / inmigrantes*).
4. se puso muy ..... (*alegre / triste*) cuando le dieron aquella ..... (*mala / buena*) noticia.
5. siempre hay alguien sentado en ese sillón porque es muy ..... (*cómodo / incómodo*).
6. estoy muy cansado para ..... (*subir / bajar*) a ese monte tan ..... (*alto / bajo*).

La preparación de estos ejercicios puede hacerse teniendo en cuenta grupos de palabras que conceptualmente están próximas. Bien es sabido que no todas las palabras tienen su antónimo, ni mucho menos, pero no es menos cierto que los antónimos se encuentran en determinados ámbitos significativos, como para expresar

cualidades, valores: *bueno-malo, verdadero-falso, guapo-feo, listo-tonto, rápido-lento, tranquilo-inquieto, caro-barato, claro-oscuro, bondad-maldad, belleza-fealdad, racional-irracional, decente-indecente.*

sentimientos y estados del ánimo: *alegría-tristeza, euforia-abatimiento, aprecio-desprecio, simpatía-antipatía, optimismo-pesimismo, amor-odio, felicidad-desencanto.*

cantidades: *mucho-poco, abundante-escaso.*

dimensiones: *alto-bajo, largo-corto, ancho-estrecho, grueso-fino, grande-pequeño.*

movimientos o desplazamientos: *subir-bajar, ir-venir, salir-entrar, meter-sacar, tirar-recoger, enviar-recibir, despegar-aterrizar.*

procesos reversibles: *llenar-vaciar, poner-quitar, vestir-desnudar, avanzar-retroceder, abrir-cerrar, meter-sacar, estropear-arreglar* (frecuentemente se utilizan prefijos para indicar una de las acciones: *abrochar-desabrochar, colgar-descolgar, montar-desmontar, enchufar-desenchufar, legalizar-ilegalizar,* e incluso las dos: *inhumar-exhumar*).

localización en el espacio: *dentro-fuera, encima-debajo, norte-sur, izquierda-derecha, delante-detrás, interno-externo.*

alternativa entre lo realizable y lo irrealizable: *legible-ilegible, viable-inviable, posible-imposible.*

relaciones cronológicas: *antes-después, nuevo-viejo, ayer-mañana, pronto-tarde.*

estados o procesos opuestos, o que se toman como tales: *cómodo-incómodo, despierto-dormido, romo-agudo, virtual-real, permanente-pasajero, limpio-sucio, rico-pobre, sano-enfermo, calentar-enfriar, animar-desanimar, inspirar-espirar, andar-correr, amanecer-atardecer, continuar-interrumpir,* etc.[44]

Así pues, en la enseñanza del vocabulario tendremos que ir preparando ejercicios con series de estos tipos de palabras para aprender las relaciones léxicas[45].

Una cosa que deben saber desde el principio nuestros alumnos es que las palabras no son monosémicas, no poseen un solo sentido, opinión muy extendida, sino que el léxico común se ve afectado frecuentemente por el fenómeno de la polisemia[46], con sus implicaciones en la sinonimia y en la antonimia. Por ejemplo, *duro* se opone a *tierno* o a *blando,* según los objetos a los que se aplique; el contrario de *mañana* puede ser *ayer* o *tarde;* el de

---

[44] Sauvageot, *op. cit.*, págs. 85-86 y Picoche, *op. cit.*, págs. 102-103.

[45] Véase la propuesta de un ingenioso juego para la enseñanza de antónimos en María Amparo Montaner Montava, *op. cit.*, págs. 35-36.

[46] Para la polisemia en español deben verse Huguette Pottier Navarro, *La polisemia léxica en español. Teoría y resolución*, Gredos, Madrid, 1991, y Mª Dolores Muñoz Núñez, *La polisemia léxica,* Universidad de Cádiz, Cádiz, 1999, donde el lector encontrará, junto a la exposición teórica, no pocos ejemplos.

flexible es *inflexible* o *duro* o *rígido*; el de *tarde* es *pronto* o *temprano*, etc. Ello es así porque tanto la sinonimia como la antonimia no se producen en el significado de las palabras, sino entre sus sentidos (en las voces monosémicas esta distinción resulta superflua). Así, uno de los ejercicios que pueden prepararse es el de la sustitución de una palabra por alguno de sus antónimos:

EJERCICIO (Nº 12)

Complete la frase con una de las palabras que se le ofrecen.

FRASES:

1. el asiento no es nada duro, es ..... (*tierno / blando*).
2. el hierro no es flexible, es ..... (*inflexible / duro / rígido*).
3. hemos salido tarde porque no ha terminado de hacer sus deberes ..... (*pronto / temprano*).
4. resuelve los problemas con mucha rapidez, y no tiene ..... (*lentitud / calma*) para hacerlo de otra manera.

Un tipo especial de antonimia es aquella en la que una palabra no existe sin su contraria, ya que lo nombrado por ellas así lo exige. Este tipo de relaciones se produce claramente en los nombres de parentesco, no hay *abuelo* sin *nieto*, y a la inversa, pero también se encuentra en otros ámbitos, aunque ya no con tanta variedad o nitidez (por ejemplo, *cazador / presa*). La enseñanza de una palabra no debe desvincularse de la de la otra, y en los ejercicios que se preparen tendrán que aparecer juntas; así:

padre-madre	*hijo*
tío	*sobrino*
abuelo	*nieto*
suegro	*yerno-nuera*
padrino-madrina	*ahijado*

No resulta difícil imaginar juegos en clase en que cada alumno represente el papel de uno de los miembros de la familia, asignándoles el que le corresponde, de modo que, con supuestas alianzas y relaciones, cada uno de ellos tenga que averiguar y decir qué es con respecto a cada uno de los demás participantes[47].

[47] Este tipo de ejercicios no solamente vale para los antónimos, sino para las demás unidades pertenecientes a la misma serie (en nuestro caso *hermano, primo, cuñado*, etc.), aunque no posean un contrario en sentido estricto.

PALABRAS COMPUESTAS

Ascendiendo en la escala de complejidad de las unidades léxicas, nos encontramos con que por encima de las lexías simples aparecen otras unidades de carácter más complicado, como son las palabras compuestas y todas las unidades pluriverbales.

Por lo que nos interesa para la enseñanza del léxico a estudiantes de español como lengua extranjera, las palabras compuestas no muestran unas características muy diferentes al resto de las unidades que hemos venido viendo hasta aquí. Su única particularidad es la de ser compuestas, nada más, y ello no debe causar sorpresa a un estudiante extranjero, pues es un procedimiento de formación de palabras bien conocido en muchas lenguas. Otra cuestión es que el profesor, cuando aparezca una de estas formas, desee explicar cuáles son los elementos constitutivos y hacer ver a los alumnos que con esos mismos elementos pueden formarse otras palabras, especialmente cuando se trate de mecanismos de un gran rendimiento, como son los compuestos de verbo + sustantivo (del tipo *cubrecama, matamoscas, pisapapeles, sacacorchos, sujetalibros,* etc.) o las creaciones mediante elementos cultos (son innemurables las palabras formadas con *auto-, bio-, ciber-, macro-, mini-, super-,* etc.)[48]. No es nada difícil imaginar y preparar ejercicios con series de estas palabras.

[48] Para estas cuestiones puede ser útil mi librito *La formación de palabras en español,* Arco-Libros, Madrid, 5ª ed., 2002.

FRASEOLOGÍA

Uno de los capítulos más intrincados en la investigación lingüística es el de las unidades pluriverbales, debido a la dificultad para discernir los límites entre lo que es la sintaxis libre, la habitualización y la fijación de estas unidades, así como para establecer las diferencias entre sus distintas clases y conocer su grado de lexicalización. Si ello es así desde el punto de vista teórico, no han de extrañarnos las dudas que manifiestan los lexicógrafos para su inclusión en los diccionarios, y su posición dentro de ellos: no son las mismas las que figuran en los distintos diccionarios (ni siquiera en los que son de características similares), ni, con frecuencia, se incluyen en los mismos artículos, pues en unos hay que buscarlas bajo una palabra, y en otros bajo otra. Por eso, los diccionarios no son siempre la mejor fuente de información para la caracterización y explicación de estas unidades; incluso podemos vernos frustrados en nuestras búsquedas cuando nos dicen de algunas de ellas que son de sentido claro, dejándonos sin ver con claridad cuál es su significado[49].

Para la fraseología, el problema que se plantea es el de saber cuándo el discurso es repetido y cuándo las unidades son portadoras de unos significados de los que debe dar cuenta el diccionario[50]. No me cabe la menor duda de que el hablante aprende las expresiones fijas en bloque, esto es, las memoriza como una sola unidad, razón por la que son un tipo de lexías, complejas, en la concepción que vengo siguiendo de Bernard Pottier. Una vez que las ha memorizado, el hablante las utiliza. Si se memorizan es porque se han fijado, y entonces habremos

---

[49] Me remito a lo que expuse en «Unidades fraseológicas definidas como de *sentido* o *significado claro* en el diccionario de María Moliner», en Gloria Corpas Pastor (ed.), *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y taducción*, ed. Comares, Granada, 2000, págs. 231-248.

[50] Véase a este propósito Alberto Zuluaga, «La fijación fraseológica», *Thesaurus*, XXX, 1975, págs. 225-248, en especial la pág. 230.

de afirmar que son unidades que pertenecen a la lengua, no al hablar.

Para la enseñanza del español no debe preocuparnos demasiado si son fijas estas expresiones, los cambios que podamos encontrar en su interior, o las variaciones (diatópicas, diafásicas, diastráticas, o, incluso, diacrónicas) que puedan sufrir, sino si debemos enseñarlas o no, y, de hacerlo, cuáles. El problema se nos complica porque en los diccionarios que manejamos habitualmente no aparecen todas la expresiones fijas, ni mucho menos, y ello sin entrar en otras cuestiones como es la de su cantidad, aunque podemos tener una idea a través de los diccionarios específicos que se les han dedicado[51]. En los repertorios generales de la lengua, por otra parte, existen considerables lagunas por la dificultad misma para identificarlas y saber si están tan fijadas como las demás piezas léxicas que registran. A pesar de todo, ni en unos ni en otros diccionarios están todas esas unidades. Su enseñanza plantea no pocas dificulades, tanto por la falta de acuerdo en su definición desde el punto de vista teórico, como por su variedad y por el interés que suscita el conocerlas[52].

No está de más advertir que en la enseñanza de las expresiones fijas a estudiantes extranjeros hay que actuar con suma cautela para no proporcionar una visión distorsionada de la lengua y del uso que puede hacerse de ellas. Una cuestión es que manifiesten ciertos particularismos, y otra es que su empleo sea frecuente y se puedan utilizar en cualquier lugar y ocasión. Su enseñanza no puede hacerse de una manera descontrolada, y deberá efectuarse con las pertinentes reservas y advertencias a los alumnos para que no saquen la idea de que con su uso se

---

[51] Véase, por ejemplo, el clásico *Diccionario de modismos (frases y metáforas)* de Ramón Caballero, 2ª ed., Librería de Eugenio García Rico, Madrid, 1905, o el de Francisco Rodríguez Marín, *Modos adverbiales castizos y bien autorizados que piden lugar en nuestro léxico*, s. e., Madrid, 1931; y Fernando Varela y Hugo Kubarth, *Diccionario fraseológico del español moderno*, Gredos, Madrid, 1994, o J. A. Pérez Rioja, *Modismos del español*, Librería Cervantes, Salamanca, 1997. El lector interesado encontrará la explicación del origen de muchas expresiones en el conocido libro de José María Iribarren, *El porqué de los dichos*, 6ª ed., Gobierno de Navarra, Pamplona, 1994, y en el de Margarita Candón y Elena Bonnet, *A buen entendedor ... Diccionario de frases hechas de la lengua castellana*, 5ª ed., Anaya-Muchnik, Madrid, 1994. En esta rápida enumeración no podemos olvidar el bilingüe de Werner Beinhauer, *Stilistisch-phraseologisches Wörterbuch spanisch-deutsch*, Max Hueber, Munich, 1978.

[52] A este propósito, puede verse el librito de Inmaculada Penadés Martínez, *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Arco-Libros, Madrid, 1999.

dominan los medios de expresión; no es así, y podemos desfigurar la lengua, como sucede en algunos ejemplos, creados expresamente para practicar, pero que no responden a la realidad lingüística, como se aprecia en el siguiente texto:

> Desde luego, no entiendo a Felipe. El otro día vino de muy mala uva y me dijo, delante de todo el mundo, que no sabía cómo llevaba ese vestido, si estoy como un fideo, y que mi peinado parecía del año de la pera. Yo, que soy un higo, me puse como un tomate y no dije nada. Como siempre, Raúl me sacó las castañas del fuego. Le dio una torta a Felipe y lo mandó a freír espárragos. Y ¿sabes qué hizo él? Pues se quedó más fresco que una lechuga, y dijo que Raúl era un melón, que su opinión le importaba un rábano y que éramos todos unos histéricos[53].

Por otro lado, no debe olvidarse que este tipo de unidades, pese a ser memorizadas, pueden presentar las variaciones de que se ha hablado más arriba, pero también otras que responden a manipulaciones intencionadas por parte del hablante con el fin de dar expresividad a su discurso, de manifestar capacidad creadora, de jugar con las palabras o las ideas, etc., con lo que al enseñarlas tendremos que decir a nuestros alumnos cuál es la forma fijada (o que se toma por tal), y qué cambios pueden encontrarse. La tarea no es fácil, pero es que la descripción de la lengua, el uso que hacemos de ella, y las necesidades del aprendizaje y la enseñanza, nos obligan en ese sentido.

Las unidades pluriverbales se presentan en cualquier nivel de la lengua, por lo que prescindir de ellas en la enseñanza puede resultar tan pernicioso como hacerlas aparecer en cualquier momento; es más, muchas tienen un carácter coloquial, por lo que debe conocerlas el alumno para facilitar su comunicación diaria[54], pues no es igual su presencia en la lengua hablada y en la lengua escrita.

---

[53] Lo tomo del libro que vengo citando de María Amparo Montaner Montava, pág. 111, pero hubiera valido cualquier otro.

[54] Véase lo que expone a este propósito Inmaculada Penadés Martínez, «Materiales para la enseñanza de las unidades fraseológicas: estado de la cuestión», en *REALE*, nº 9 y 10, 1998, págs. 125-145, y en especial la pág. 126. En este trabajo se hace una rigurosa y detallada exposición de los trabajos que han tratado la cuestión de la enseñanza de las unidades fraseológicas, por lo que se debe tener muy presente. A los títulos citados aquí cabe añadir otros aparecidos más tarde: Juan Martínez Marín, «Unidades léxicas complejas y unidades fraseológicas. Implicaciones didácticas», en José Manuel González Calvo, Mª Luisa Montero Curiel y Jesús Terrón González, *Actas V Jornadas de*

Cuando se enseñen estas unidades habrá que hacerlo dando cuenta, necesariamente, de los valores pragmáticos que las acompañan, lo cual, además, puede introducir un nuevo factor de riesgo debido a la cantidad de información que se debe transmitir, por lo que es fundamental una adecuada memorización y unas prácticas suficientes para que el alumno pueda darse cuenta de su empleo, y fije el uso[55], pues su empleo depende de multitud de circunstancias. En este sentido, es bien ilustrativa la historia, inventada, que ponen Alicia Ramos y Ana Serradilla en la introducción de su diccionario de expresiones coloquiales[56]:

> Al entrar en la residencia, se encontró con otros estudiantes españoles y pensó:
>
> *¡Por fin! Jóvenes universitarios cultos con los que podré comunicarme.*
> Sus problemas, sin embargo, no habían terminado. Se le acercó un chico de su edad y le espetó:
>
> –¿Qué pasa, tío? ¿Tú eres el nuevo? Vamos, date prisa en elegir tu habitación, que si no te va a pillar el toro. No pongas esa cara; seguro que hacemos buenas migas, te aviso de que yo hablo por los codos y que a veces me voy por las ramas, pero soy buena gente. ¡Ah!, por si las moscas, lo mejor es que cierres tu puerta con llave, porque aquí hay mucho chorizo.
>
> Mark no podía creerse lo que le estaba sucediendo. Subió corriendo las escaleras para ponerse a salvo de los toros que, según su nuevo compañero, debían de estar brincando alegremente por los pasillos de la residencia. Una vez que se encerró en su habitación empezó a buscar las moscas que también debían de ser muy abundantes y seguro que enormes, ya que tanto le habían advertido. Aunque luego lo pensó mejor: ese chico debía de estar loco, él le había visto hablar por la boca, como todos los demás, pero quizá era ventrílocuo y era verdad que hablaba por los codos; pero *¿qué podía esperarse de una persona que se andaba por las ramas y que quería hacer migas?*

Metodología y Didáctica de la Lengua Española: el neologismo (noviembre de 1998), Universidad de Extremadura, Cáceres, 1999, págs. 97-116; y Auxiliadora Castillo Carballo, «Unidades fraseológicas y diccionarios: aplicaciones didácticas», en Marta C. Ayala Castro (coordinadora), *Diccionarios y enseñanza*, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2001, págs. 151-161.

[55] Véase una detallada propuesta de enseñanza en el librito recién citado de Inmaculada Penadés Martínez.

[56] Alicia Ramos y Ana Serradilla, *Diccionario Akal del español coloquial. 1492 expresiones y más ... (con sus equivalencias en inglés)*, Akal, Madrid, 2000, donde se pueden encontrar multitud de expresiones, con sus explicaciones, modelos de uso y equivalentes en inglés, de gran utilidad como fuente de información para preparar ejercicios.

Además el chorizo era una comida muy apetecible y no entendía por qué tenía que defenderse de él. Los chorizos no andan, ¿o sí?

Las complicaciones continuaron, evidentemente, para Mark durante la primera semana. En la residencia le prohibieron llegar a las tantas, pero su problema era que ni siquiera sabía dónde estaban «las tantas». También le prohibieron dejar su cuarto manga por hombro, pero él siempre había pensado que las mangas llegaban hasta el hombro y no sabía qué hacer. Cuando le dijeron que aquí había que meter los codos, echar los hígados y que no se hiciera el sueco porque si no se iba a enterar de lo que vale un peine, estuvo a punto de ponerse a llorar: en esa residencia querían que se rompiera los huesos y las vísceras, que cambiara de nacionalidad y que, como castigo, le informarían sobre el precio de los peines.

Todo esto era demasiado para Mark, que creía haber llegado a un país de enfermos mentales. Entonces se paró a reflexionar, antes de hacer sus maletas. *¿No será que no les entiendo bien? ¿Es posible que la gente no hable como en mis libros? La verdad es que yo tampoco hablo en inglés como en las gramáticas que estudiaba de pequeño. ¡Oh, es eso! La gente habla como quiere y no como espero yo que hablen.*

No me cabe la menor duda de que este tipo de unidades deben ser enseñadas a quienes aprenden la lengua. Al menos deben saber que existen, cuál es su significado y cuándo pueden o deben emplearlas. En este punto nos suelen fallar los diccionarios, pues, habitualmente, no nos facilitan informaciones pragmáticas de esta naturaleza, y difícilmente se pueden enseñar. Ahora bien, el alumno debe conocerlas, y a partir del diccionario podremos facilitarles, junto a la información lingüística, la cultural.

Las fórmulas rutinarias

Hay un tipo de unidades multiverbales que deben formar pare de la enseñanza de la lengua, incluso en los primeros niveles, por las importantes funciones comunicativas que cumplen, y por lo elevado de su uso, especialmente en la lengua hablada. Son las fórmulas rutinarias que empleamos de modo habitual en el discurso, y de las que no siempre somos conscientes los hablantes, precisamente por su carácter rutinario. Las hay de dos tipos, fórmulas discursivas y fórmulas psicosociales[57].

[57] Sigo la exposición de Gloria Corpas, «Criterios generales de clasificación del universo fraseológico de las lenguas, con ejemplos en español y en inglés», en Manuel Alvar Ezquerra y Gloria Corpas Pastor (coords.), *Diccionarios, frases, palabras,* Universidad

Las **fórmulas discursivas** son las que permiten establecer la comunicación, y organizar y mantener el discurso; son de dos tipos:

FÓRMULAS DE APERTURA Y CIERRE (se emplean para establecer la conversación o cortarla):
¿Cómo estás?, Hasta mañana, etc.

FÓRMULAS DE TRANSICIÓN (se emplean para establecer los turnos, interrumpir al hablante y, en definitiva, para mantener la conversación):
Tú me entiendes, Eso es, ¿Qué me cuentas?, etc.

Las **fórmulas psicosociales** son las que nos valen para fijar y acondicionar las relaciones sociales entre los participantes en la conversación, y para mostrar las actitudes del hablante:

FÓRMULAS EXPRESIVAS:
de disculpa: *Lo siento (mucho), Con su permiso.*
de consentimiento: *Con mucho gusto, Por supuesto, No faltaba más.*
de recusación: *Ni se te ocurra, Ni lo pienses, Y un jamón* o *pimiento, Sí, hombre, Que te lo has creído.*
de agradecimiento: *Muchas gracias, (Que) Dios te lo pague.*
de réplica: *De nada, No las merece, Las que usted tiene, No hay de qué.*
para desear suerte: *Suerte y al toro, Que aproveche, Felices Pascuas.*
de solidaridad: *Lo siento, ¡Qué mala pata!, ¡Qué le vamos a hacer!*
de insolidaridad: *¿Y a mí qué?, ¡Allá él!, No es mi problema, A mí qué me cuentas.*

FÓRMULAS COMISIVAS (son las que encierran una promesa o amenaza):
Te vas a enterar, Se lo diré a tu padre, Por estas, Ya veremos

FÓRMULAS DIRECTIVAS (sirven para que el oyente se implique en la conversación):
de exhortación: *¿En qué piensas?, ¡Baja de las nubes!, Al grano.*

---

de Málaga, Málaga, 1998, págs. 157-187, y en especial las páginas 183-185, que sigue lo expuesto por la autora en su *Manual de fraseología española,* Gredos, Madrid, 1997, págs. 187-213. De ella misma, pueden verse «Acerca de la (in)traducibilidad de la fraseología», en G. Corpas Pastor (ed.), *Las lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción,* Comares, Granada, 2000, págs. 483-522, y «Fraseología y Traducción», en V. Salvador y A. Piquer (eds.), *El discurs prefabricat. Estudis de fraseología teórica i aplicata,* Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón, 2000, págs. 107-138.

de información: *¿Qué te pasa?, ¿Qué mosca te ha picado?*
de ánimo: *No te pongas así, No es para tanto*

FÓRMULAS ASERTIVAS (no implican ni al hablante ni al oyente):
de aseveración: *Lo que oyes, ¿Qué te apuestas?, Te lo digo por mi madre*
emocionales: *¡No te joroba!, ¡Válgame Dios!, Anda, hombre, ¡Santo Cristo!*

FÓRMULAS RITUALES (sirven para abrir y cerrar la conversación):
de saludo: *Buenos días, ¡Cuánto tiempo (sin verte)!, ¡Qué alegría* o *placer de verte!*
de despedida: *Hasta luego, A tomar viento fresco, Quede usted con Dios*

FÓRMULAS VARIADAS:
Al agua, patos; Pelillos a la mar

Nuestros alumnos deben conocer los valores de las expresiones de este tipo, tanto los semánticos como sus condiciones de uso, pues, como vemos, la mayor parte de ellas pertenece a la lengua hablada. La práctica y el uso cotidiano harán que pronto conozcan algunas de ellas, otras habrán de enseñarse conforme los alumnos aumenten sus conocimientos. Las fórmulas rituales serán puestas en práctica por el profesor siempre que pueda (al iniciar la clase, al salir, al llamar a los alumnos, al contestarles, al corregirles, etc.).

Los ejercicios que se pueden hacer no permiten demasiada variedad, por el contenido mismo de las expresiones. Podemos imaginar uno como el siguiente:

EJERCICIO (Nº 13)

Sustituya en el siguiente texto las expresiones subrayadas por otras, o por una palabra simple, de carácter similar.

TEXTO

Juan: ¡Buenos días!
Pedro: ¿Qué tal? ¿Por qué no viniste ayer?
Juan: No me encontraba bien, algo me debió sentar mal en la cena.
Pedro: ¡Qué mala pata! Lo siento. Ahora tienes buena cara.
Juan: Sí, gracias. Por cierto, ¿me puedes prestar los apuntes de clase?
Pedro: ¡Cómo no!, pero si me los devuelves esta tarde.

Juan: De acuerdo. No pensaba quedármelos más tiempo.
Pedro: Tómalos. Que te aprovechen.
Juan: Muchas gracias. Me voy corriendo para hacer los ejercicios.
Pedro: Hasta luego.

LAS LOCUCIONES

Junto a las fórmulas de carácter rutinario cabe poner otras unidades fraseológicas, aunque no todas poseen la misma frecuencia, ni están extendidas por igual, y cuya caracterización como formas multiverbales más o menos fijadas no resulta clara, debido a las diversas interpretaciones y caracterizaciones. Se trata de las locuciones, a las que Julio Casares les dedicó unas amplias y lúcidas páginas[58], proporcionándonos una definición que todavía hoy, pese al tiempo transcurrido, sigue siendo válida: «combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes»[59], de modo que *noche oscura* no es una locución, pero sí lo es *noche toledana*.

La enseñanza de estas unidades a alumnos extranjeros plantea no pocos problemas, ya que, pese a la frecuencia de algunas de ellas, no sabemos con exactitud cuáles son las más habituales, ni su distribución en la lengua escrita y en la oral. Queda, por tanto, al buen criterio del profesor cuáles son las que debe enseñar, cuándo y en qué niveles, basándose, claro está, en los datos objetivos que pueda recabar (a partir de libros de ejercicios, de diccionarios, de corpus, etc.) como en su propia experiencia docente. De todos modos, no son elementos que deban enseñarse en el nivel elemental y medio[60], por más que la explicación de estas unidades pueda resultar brillante o atractiva para el profesor.

---

[58] En su *Introducción a la lexicografía moderna*, 3ª ed., CSIC, Madrid, 1992 (1ª ed., 1950). Trata de las locuciones en la tercera parte del libro, junto con las frases proverbiales, los refranes y los modismos.

[59] Pág. 170 del libro recién citado.

[60] Esta es la opinión de personas que se han dedicado a estudiar con seriedad la fraseología, como, por ejemplo, Leonor Ruiz Gurillo, «Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, ASELE, 1994, págs. 141-151.

Desde el punto de vista teórico, sabemos que hay diferentes tipos de locuciones[61], según la función oracional que desempeñan: nominales, verbales, adjetivas, adverbiales, prepositivas, conjuntivas y clausales. Los diccionarios pueden ser una buena fuente de información[62] para comenzar su selección y preparar los ejercicios, ya que no son pocas las que registran, caracterizadas como tales locuciones. En las versiones en CD-ROM se pueden efectuar búsquedas a partir de las abreviaturas pertinentes, aunque, por el variado uso de etiquetas, puede suceder que nos veamos frustrados en las búsquedas, ya que lo que consideramos como locuciones pueden aparecer bajo otras denominaciones, como *modo, frase, expresión*, etc., según el diccionario y de la edición que estemos manejando. De todos modos, no podemos desecharlo como medio de búsqueda, incluso manual, de manera que, por ejemplo, en el repertorio académico, bajo las distintas etiquetas de *expresión* hallamos no pocas de estas unidades; por ejemplo:

apaga y vámonos (s. v. *apagar*)
otra, u *otro que tal* o *que tal baila* (s. v. *bailar*)
comido por servido (s. v. *comido*)
una especie de (s. v. *especie*)
maldita sea mi, tu, su, etc. *estampa* (s. v. *estampa*)
hágame, o *haz,* o *hazme,* etc. *el favor* o *el favor de* algo (s. v. *favor*)
no le arriendo la ganancia (s. v. *ganancia*)
con mucho gusto (s. v. *gusto*)
es hablar por demás (s. v. *hablar*)
y otras hierbas (s. v. *hierba*)
anda, o *vete, al infierno* (s. v. *infierno*)
sus labores (s. v. *labor*)
al maestro, cuchillada (s. v. *maestro*)
ni mucho menos (s. v. *menos*)
con la música a otra parte (s. v. *música*)
como niño con zapatos nuevos (s. v. *niño*)
contigo, pan y cebolla (s. v. *pan*)
las paredes oyen (s. v. *pared*)
ni por pensamiento (s. v. *pensamiento*)

---

[61] Además de lo que expone Julio Casares en su libro, debe verse el *Manual de fraseología española* de Gloria Corpas Pastor, citado, págs. 88-131.

[62] A este propósito debe verse Mª Isabel Santamaría Pérez, «La fraseología en los diccionarios didácticos del español», en Stefan Ruhstaller y Josefina Prado Aragonés (eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, Universidad de Huelva, Huelva, 2001, págs. 559-571.

aquí te pillo, aquí te mato (s. v. *pillar*)
cuando las ranas críen pelos (s. v. *rana*)
chupar rueda (s. v. *rueda*)
y si no, al tiempo (s. v. *tiempo*)
como tres y dos son cinco (s. v. *tres*)
¿a qué viene eso? (s. v. *venir*)
de todo hay en la viña del Señor, o *de todo tiene la viña: uvas, pámpanos y agraz* (s. v. *viña*)
etc.

Aunque en ocasiones este tipo de construcciones ha recibido la designación de *modo*, tal calificación no aparece en el *DRAE*, en el que han pasado a engrosar la nómina de las locuciones, categoría en la que coinciden algunas de las lexías compuestas estables que hemos visto antes.

Puede encontrarse una gran cantidad de expresiones multiverbales buscando a través de la etiqueta *locución*, y así encontraremos los diversos tipos de locuciones, lo que nos facilitará el trabajo para preparar las clases y ejercicios con las que consideremos que deben ser enseñadas. Las búsquedas automáticas en el *DRAE* nos permiten llegar a locuciones como:

sustantivas: *mátalas callando* (s. v. *matar*), *viva la Virgen* (s. v. *virgen*).

adjetivas: *de abrigo* (s. v. *abrigo*), *blando de corazón* (s. v. *corazón*), *corriente y moliente* (s. v. *corriente*), *de cierta edad* (s. v. *edad*), *de buena familia* (s. v. *familia*), *bien hablado* (s. v. *hablado*), *de izquierda* o *de izquierdas* (s. v. *izquierdo*), *liso y llano* (s. v. *liso*), *flaco de memoria* (s. v. *memoria*), *a mano* (s. v. *mano*), *de miedo* (s. v. *miedo*), *corrido como una mona* (s. v. *mona*), *duro de oído* (s. v. *oído*), *liso,* o *llano, como la palma de la mano* (s. v. *palma*), *a la plancha* (s. v. *plancha*), *de quitapón* (s. v. *quitapón*), *de rompe y rasga* (s. v. *romper*), *fuera de serie* (s. v. *serie*), *del tiempo* (s. v. *tiempo*), *de mal vivir* (s. v. *vivir*).

adverbiales: *por barba* (s. v. *barba*), *a caso hecho* (s. v. *caso*), *fuera de combate* (s. v. *combate*), *a dos dedos de* (s. v. *dedo*), *a golpes* (s. v. *golpe*), *ni por el forro* (s. v. *forro*), *a hurtadillas* (s. v. *hurtadillas*), *a la larga* (s. v. *largo*), *cada lunes y cada martes* (s. v. *lunes*), *por necesidad* (s. v. *necesidad*), *en dos palabras* (s. v. *palabra*), *a pie juntillas,* o *a pie juntillo,* o *a pies juntillas* (s. v. *pie*), *a ojo de buen cubero* (s. v. *ojo*), *al revés* (s. v. *revés*), *de rondón* (s. v. *rondón*), *en volandas* (s. v. *volandas*).

pronominales: *quien más, quien menos* o *quien más y quien menos* (s. v. *más*)

interjectivas: *ande Usted* (s. v. *andar*), *vaya por Dios* (s. v. *dios*), *échale un galgo* (s. v. *galgo*), *qué gracia* (s. v. *gracia*), *manos arriba* (s. v. *mano*), *vuelve por otra* (s. v. *volver*).

conjuntivas: *ahora que* (s. v. *ahora*), *se conoce que* (s. v. *conocer*), *dado que* (s. v. *dado*), *de forma que* (s. v. *forma*), *de manera que* (s. v. *manera*), *a medida que* (s. v. *medida*), *por mucho que* (s. v. *mucho*), *no obstante* (s. v. *obstante*), *al parecer* (s. v. *parecer*), *puesto que* (s. v. *puesto*), *como quiera que* (s. v. *querer*), *según y como* (s. v. *según*), *de suerte que* (s. v. *suerte*), *así y todo* (s. v. *todo*).

En la lista anterior se ve que no son muchas las locuciones sustantivas (o nominales) que pueden encontrarse a través del CD-ROM del diccionario de la Academia. No es que no sean frecuentes, sino que, por su naturaleza misma, estas construcciones no son calificadas como locuciones, y aparecen sin etiqueta alguna, en todo caso la del género. Así, por ejemplo: *campo santo* (s. v. *campo*), *legítima defensa* (s. v. *defensa*), *gracia original* (s. v. *gracia*), *hombre lobo* (s. v. *hombre*), *riego sanguíneo* (s. v. *riego*), o bien *cabeza de lobo, de puente* o *de turco* (s. v. *cabeza*), o *caja de caudales, de música,* o *de reclutamiento* (s. v. *caja*), o *mesa franca, gallega* o *redonda* (s. v. *mesa*), etc.

Otro tanto cabe decir de las locuciones de carácter verbal, calificadas como frases, de manera que bajo la genérica etiqueta de *frase* podemos hallar:

despedir, o *echar,* a alguien *con cajas destempladas* (s. v. *caja*)
ponerle el cascabel al gato (s. v. *cascabel*)
pender de un hilo (s. v. *hilo*)
aguar la madera (s. v. *madera*)
tocar madera (s. v. *madera*)
ser algo *la madre del cordero* (s. v. *madre*)
ir a misa algo que se dice (s. v. *misa*)
que me, te, le, etc. *den morcilla* (s. v. *morcilla*)
echar alguien *números* (s. v. *número*)
no todo el monte es orégano (s. v. *orégano*)
echar alguien *hasta la papilla,* o *la primera papilla* (s. v. *papilla*)
subirse por las paredes (s. v. *pared*)
meter alguien *la pata* (s. v. *pata*)
pelar la pava (s. v. *pava*)
cortar por lo sano (s. v. *sano*)
dormir, o *echar,* alguien *la siesta* (s. v. *siesta*)

Estas unidades coinciden con las que más arriba hemos llamado locuciones clausales.

Desde el punto de vista de la enseñanza del español a extranjeros, parece evidente que de todos esos tipos de locuciones, unas deberán ser enseñadas antes que otras, lo cual corres-

ponde, como ha quedado dicho, a la propia iniciativa del profesor, quien, por otra parte, tendrá que dar cuenta en más de una ocasión de las probables variaciones que presente la construcción (como, por ejemplo, en *echar, poner, arrojar,* etc., *luz sobre un asunto; ponerse los pelos / vellos de punta; dormir como un ceporro / lirón / marmota,* etc.). Pese al criterio de no presentar las locuciones en los primeros niveles, sí que parece que las locuciones conjuntivas habrán de comenzar a aparecer en los ejercicios del primer nivel, pues son de uso corriente, especialmente en la lengua hablada, y sirven para ordenar el discurso.

Además de las fuentes de información de que he venido hablando, el profesor podrá encontrar muchas de estas formaciones en repertorios específicos[63], algunos de ellos ya viejos, pero otros bien recientes y destinados a la enseñanza. Por ejemplo, el de Alicia Ramos y Ana Serradilla[64] explica la construcción, pone la traducción al inglés, añade ejemplos, y, frecuentemente, expresiones similares, además de completar la obra con una serie de actividades destinadas al aprendizaje de las expresiones. Más específicamente dirigido a la docencia es la obra de P. Domínguez, Marcial Morera y Gonzalo Ortega[65], con abundantes ejercicios y una relación de las unidades que estamos considerando, con la indicación de su significado.

Los ejercicios[66] más corrientes para la enseñanza de las locuciones y de las unidades fraseológicas consisten en buscar un texto no demasiado largo, preferentemente de la prensa, aunque a veces preparado *ad hoc* –lo cual puede dar lugar a resultados estrambóticos, como vimos antes–, en el que el alumno debe detectar las construcciones e intentar explicar el significado. Por ejemplo:

EJERCICIO (Nº 14)

Señale las expresiones fijas que encuentre el el siguiente texto, e intente explicarlas.

---

[63] No quiero dejar de recordar aquí el excelente de Werner Beinhauer, *Stilistisch-phtaseologisches Wörterbuch spanisch-deuttsch,* citado antes.

[64] *Diccionario Akal del español coloquial. 1.492 expresiones y más,* citado.

[65] *El español idiomático. Frases y modismos del español,* Ariel, Barcelona, 1988.

[66] Para los tipos de ejercicios que se pueden hacer con este tipo de unidades, debe verse el libro citado de Inmaculada Penadés Martínez, *La enseñanza de las unidades fraseológicas,* en especial las págs. 36-42. Por otra parte, el lector encontrará ejercicios en María Jesús Beltrán y Ester Yáñez Tortosa, *Modismos en su salsa,* Arco-Libros, Madrid, 1996.

TEXTO:

Juan no es un tipo corriente y moliente, de los del montón, ni mucho menos, pues además de ser de buena familia, a su físico añade una simpatía e inteligencia nada comunes, y su carácter le hace ser con mucha frecuencia blando de corazón, por lo que la gente le suele tomar el pelo, aunque cuando él necesita algo todos se lo hacen de mil amores, y si se enfada, que es de higos a brevas, no le arriendo las ganancias a quien se le enfrenta. Es, sin duda, un fuera de serie.

Otro tipo de ejercicios consiste en preparar pares de frases en las que las palabras tienen en una el sentido literal, y en otra el idiomático, para lo cual, al menos, el estudiante deberá conocer previamente los sentidos de las palabras. Por ejemplo:

EJERCICIO (Nº 15)

Explique el sentido de las siguientes frases, especialmente de las palabras subrayadas.

FRASES:

1a. Juan se puso a hacerle la rosca a su padre para que le diera dinero.
1b. Juan le hizo la rosca al tubo con un aparato especial.
2a. Acabaron la juerga a las tantas y se fueron a dormir la mona.
2b. Fueron al zoo y vieron cómo se ponía a dormir la mona.
3a. Lo que dice mi padre siempre va a misa.
3b. Mi padre siempre va a misa los domingos.
4a. Le han regalado un ordenador y está como niño con zapatos nuevos.
4b. Al niño le han regalado unos zapatos nuevos.
5a. Se enfadó con él y lo mandó a freír espárragos.
5b. Se puso a freír espárragos para hacer una tortilla.
6a. Eso es tan verdad como que tres y dos son cinco.
6b. El niño ha aprendido en clase que tres y dos son cinco.
7a. Fue tan indiscreto al hablar que metió la pata varias veces.
7b. El cocinero metió la pata en el horno para asarla.
8a. Pilar y Luis estuvieron pelando la pava toda la tarde.
8b. Mi madre peló la pava antes de cocinarla en Navidades.

Se elija el tipo de ejercicio que se elija, será necesario que el profesor haga antes una presentación de las expresiones multiverbales con las que va a trabajar, para caracterizarlas, aunque sólo sea desde el punto de vista teórico, y proporcionar infor-

maciones suficientes sobre su construcción, contenido y uso, para que el alumno las entienda y sea capaz de usarlas adecuadamente, por lo que, cuando se trate de clases con alumnos de una sola lengua, el profesor podrá solicitar de los alumnos que busquen en su lengua equivalentes para aquellas unidades de las que está hablando.

Desgraciadamente, la información que figura sobre la fraseología en los diccionarios no es exhaustiva, pues se trata de una parcela tradicionalmente desatendida, por más que se estén realizando meritorios esfuerzos en los últimos años. El profesor de español como lengua extranjera no siempre encontrará en ellos las informaciones necesarias para preparar sus ejercicios, pues cuando no faltan las unidades, están mal definidas, o no se muestran en sus contextos, o no se facilitan los datos de tipo pragmático necesario para realizar una enseñanza adecuada, por lo que se deberá acudir a textos especializados en la enseñanza de la lengua para encontrar algún ejercicio apropiado. No obstante, no se puede prescindir del diccionario en esta parcela, por muchas que sean las deficiencias que puedan encontrarse tanto en los diccionarios monolingües[67] como en los bilingües[68].

El refranero

Dentro de la fraseología ocupa, en nuestra lengua, un lugar muy destacado el refranero. Desde hace siglos conocemos el uso y la importancia de los refranes, no son pocas las obras dedicadas a recogerlos, y no es escasa su presencia en los diccionarios generales de la lengua, si bien la cantidad de ellos que se registra entre sus columnas no es tan elevada como hace unos años, pues están desapareciendo para dejar lugar a otros tipos de unidades fijadas, en lo que ha tenido algo que ver una decisión académica. El lugar que ocupaban los refranes en el *Diccionario* de la Academia resultaba demasiado grande, por lo

[67] Me remito a lo que expone Juan Martínez Marín en «Fraseología y diccionarios modernos del español», en *Voz y Letra,* II-1, 1991, págs. 117-126.

[68] Cfr., por ejemplo, Gloria Corpas Pastor, «La fraselogía en los diccionarios bilingües», en Manuel Alvar Ezquerra (coord.), *Estudios de Historia de la Lexicografía del Español,* Universidad de Málaga, Málaga, 1996, págs. 167-182.

que, para la edición de 1970, la Institución decidió sacarlos de su interior y hacer un repertorio específico. Para ello convocó un concurso público en 1967, cuyo resultado fue la práctica eliminación de los refranes del repertorio, y la aparición de un diccionario específicamente dedicado a ellos[69]. La decisión de eliminarlos concordaba con el parecer de don Julio Casares, quien se había mostrado contrario a su inclusión en los diccionarios generales[70], por más que su presencia en la obra académica era consecuencia de decisiones anteriores, sin duda meditadas[71].

La larga historia de los refranes en nuestra lengua, su aparición en los diccionarios de la lengua, los repertorios específicos que dan cuenta de ellos, su importancia cultural, etc., ha obligado desde antiguo a tenerlos en cuenta en la enseñanza del español para extranjeros, especialmente por las necesidades que tienen los traductores a la hora de afrontarlos, sobre todo en la literatura clásica; baste con recordar una vez más cómo hablaba el bueno de Sancho.

Por ello, en alguna ocasión se ha escrito sobre las posibilidades de explotación del refranero en la enseñanza de la lengua a extranjeros[72]. Sin embargo, personalmente, no soy demasiado entusiasta de hacerlo, entre otros motivos porque se exige un profundo conocimiento de la lengua, incluso de las dos lenguas (la que se aprende y la materna), tanto por parte del estudiante como del profesor, y porque las estructuras sintácticas que se manifiestan en su interior no suelen ser las mismas que figuran en la sintaxis libre[73], por lo que su aprendizaje en

[69] Juana G. Campos y Ana Barella, *Diccionario de refranes*, Anejo XXX del *BRAE*, Real Academia Española, Madrid, 1975; 2ª ed., Espasa-Calpe, Madrid, 1996.

[70] *Introducción a la lexicografía moderna*, citado, págs. 198-199.

[71] Véase lo que expuse en «El *Diccionario* de la Academia en sus prólogos», ahora recogido en mi libro *De antiguos y nuevos diccionarios*, AECI-Arco-Libros, Madrid, 2002, págs. 253-286, y en especial las págs. 283-285.

[72] Cfr. por ejemplo, Julio Peñate Rivero, «El refrán en la enseñanza del español lengua extranjera: «Dime tus refranes y te diré quién eres»», en M. Rueda, E. Prado, J. Le Men y F. J. Grande (eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, Universidad, León, 1996, págs. 289-295; o Flor Vicente Montero, «Los refranes como expresión de una lengua y como ejemplo de interculturalidad», en *Cuadernos Cervantes*, nº 26, 2000, págs. 46-50.

[73] Véanse otros tipos de problemas en Mario García-Page, «Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones», en M. Rueda, E. Prado, J. Le Men y F. J. Grande (eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, citado, págs. 155-162.

un momento inapropiado podría crear confusiones e inseguridad en el alumno.

De todas maneras, si se quisiera hacer un uso de ellos en la clase por el interés cultural e intercultural que manifiestan, cabría partir de cualquier repertorio que los recogiese[74] para realizar diversos ejercicios de familiarización de los alumnos con estas construcciones, como los que propone Julio Peñate Rivero[75], en los que se ve cómo su enseñanza sólo debe hacerse en los niveles más altos del aprendizaje del español. Son cuatro tipos de actividades los que enumera, para los que propone el desarrollo de prácticas como las que se ofrecen a continuación:

EJERCICIO (Nº 16)

Seleccione el refrán más adecuado para sustituir lo subrayado en la siguiente frase.

FRASE:

Juan se creía que podría hacer lo que quisiera, y le salieron las cosas al revés.

REFRANES:

con el mazo dando y a Dios rogando
cada loco con su tema
ir por lana y salir trasquilado
a rey muerto, rey puesto
a la fuerza ahorcan

EJERCICIO (Nº 17)

Apostille la siguiente frase con el refrán más adecuado de entre los propuestos.

FRASE:

Habla tanto que, sin darse cuenta, contó el secreto que tenía tan guardado.

REFRANES:

a palabras necias, oídos sordos
por la boca muere el pez

[74] De entre los repertorios recientes cabe mencionar el de Luis Junceda, *Diccionario de refranes*, Espasa-Calpe-BBVA, Madrid, 1995, y ediciones posteriores.

[75] Art. cit., pág. 291.

en boca cerrada no entran moscas
quien mucho habla, mucho yerra
oveja que bala pierde bocado

EJERCICIO (Nº 18)

Corrija las siguientes frases utilizando los refranes correctamente.

FRASES:

más vale pájaro conocido que ciento por conocer.
dime con quién andas y te diré si acabas mal.

EJERCICIO (Nº 19)

Complete los siguientes refranes, y coméntelos.

REFRANES:

a quien madruga ...
comida hecha, compañía ...
ande yo caliente y ...
por el hilo se saca ...
dame pan y llámame ...
un grano no hace granero, pero ...
cuando la barba de tu vecino vieres pelar ...
año de nieves, año ...
no hay mal que por bien ...
casa con dos puertas ...

Pensando en la enseñanza de la lengua a hablantes no nativos, puede que baste con una pequeña selección de refranes, frases proverbiales, etc., de uso más o menos habitual, que deberán ser explicados de manera que el estudiante los comprenda y sea capaz de emplearlos[76], aunque esto solamente puede ser objetivo de los niveles avanzados de la enseñanza.

Cuando la enseñanza se hace a hablantes extranjeros de una sola lengua, se pueden poner de relieve las correspondencias entre varias lenguas para sacar conclusiones de todo tipo, entre las que, como resulta obvio, cabe destacar la dificultad para su traducción y para encontrar equivalentes, por más que puedan existir refranes con correspondencias exactas y otros con formas próximas y sentido análogo. Para ello, se pueden utilizar

[76] Es lo que hace, por ejemplo, María Amparo Montaner Montava, *op. cit.*, págs. 30-31, con una veintena de ellos; más adelante, pág. 84, vuelve a tenerlos en consideración en otras actividades.

los catálogos bilingües o plurilingües de refranes, si es que existen para las lenguas que nos interesan[77].

Las colocaciones

No todas las combinaciones de palabras que podemos encontrar en el uso de la lengua están fijadas, sino que hay algunas cuyo significado podemos deducir a partir del que tienen sus unidades constituyentes, por lo que habitualmente no se consideran como unidades fijadas en sentido estricto. Son las que la moderna lingüística viene llamando *colocaciones*, esto es, la coaparición de palabras entre una gran cantidad de combinaciones teóricamente posibles con un significado lexemático, muy próximas a lo que Coseriu llama solidaridades léxicas. Se definen como colocación las «unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo»[78], por ejemplo: *adoptar una postura, armar una bronca (jaleo ...), enemigo acérrimo, correr un rumor, estallar una guerra (conflicto ...), declararse un incendio, desatarse una epidemia, desatarse una polémica, palpitar el corazón, desempeñar un cargo (función, papel...), conciliar el sueño, asumir la responsabilidad, tomar una decisión, dar*

[77] Véanse, como ejemplos, el bilingüe de Delfín Carbonell Basset, *A dictionary of proverbs, sayings, saws, adages: English and Spanish. Diccionario de refranes, proverbios, dichos, adagios: castellano e inglés*, Ediciones del Serbal, Barcelona, 1996, o el trilingüe de Micaela Ghiţescu, *Dicţionar de proverbe spaniol-portughez-român*, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, Bucarest, 1980. No es difícil encontrarlos plurilingües, como, por ejemplo, el *Diccionario de aforismos, proverbios y refranes : con la interpretación para su empleo correcto, y la equivalencia en siete idiomas (portugués, francés, italiano, inglés, alemán, latín y catalán)*, Sintes, Barcelona, 1982.

[78] Gloria Corpas Pastor, *Manual de fraseología española*, citado, pág. 66. El campo de las colocaciones está siendo objeto de un intenso estudio, y no son pocos los trabajos que se les dedican. La revista *Lingüística Española Actual* les ha dedicado dos tomos monográficos (en 2001 y 2002), en ellos, y en el reciente libro de Kazumi Koike, *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Universidad de Alcalá-Takushoku University, 2001, el lector hallará abundante bibliografía.

comienzo, abrir de par en par, diametralmente opuesto, levantar ampollas, montar un número, clamoroso éxito, etc.

Por su carácter habitualizado, los alumnos que se interesen por nuestra lengua deberán ir aprendiendo estas combinaciones. Cuando les enseñemos las palabras habremos de mostrarlas en sus usos contextualizados, especialmente en las colocaciones en que suele participar. No debe sacar el alumno la idea de que esas son las únicas posibilidades combinatorias, sino que esas son las más frecuentes y les servirán para entender lo que les dicen y para expresarse mejor.

La enseñanza del vocabulario no sólo es la de las formas y significados de las palabras, sino también la de sus combinaciones, unas veces más abiertas que otras. Por eso no vale con que nuestros alumnos sean capaces de memorizar largas tiradas, sino que deben aprender a usarlas, especialmente en sus contextos y combinaciones más frecuentes[79]. El problema que se nos plantea es el de saber cuáles son esas combinaciones, pues en los diccionarios no aparecen sino cuando están fijadas, salvo en aquellos que tienen ejemplos y citas, que, por lo demás, no son muchos en nuestra lengua. Es más, los ejemplos que figuran en esos repertorios, entre los cuales se encuentran los especialmente destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera, no suelen mostrar los usos más habituales. A falta, pues, de la ayuda que nos podrían proporcionar los diccionarios, tendremos que acudir a los corpus lingüísticos y a las concordancias realizadas a partir de corpus o de textos.

Así, por ejemplo, si miramos en un corpus, veremos que la palabra *viaje* suele construirse con la preposición *de* y otro sustantivo, dando lugar a combinaciones como *viaje de bodas, viaje de novios, viaje de negocios, viaje de placer, viaje de ida, viaje de vuelta, viaje de regreso,* y alguno más; cuando lleva un sustantivo en aposición tenemos las combinaciones *viaje relámpago* y *viaje submarino*; si *viaje* va precedido de la preposición *de* tendremos *agencia de viajes, compañero de viaje, bolsa de viaje, gastos de viaje, seguro de viaje,* etc.; si queremos saber cuáles son los verbos con que se construye tendremos las combinaciones *estar de viaje, salir de viaje, ir de viaje,* etc. Ante informaciones de este tipo sabremos que cuando enseñemos la palabra *viaje* tendremos que

[79] Véase un modelo de juego didáctico en el libro que vengo citando de María Amparo Montaner Montava, págs. 47-48.

enseñar una serie de combinaciones, las expuestas, y que los ejercicios que preparemos habrán de tener en cuenta todo ello.

Si buscamos la palabra *ruido*, nos encontraremos con que suele ir acompañada con un adjetivo: *ruido infernal, ruido exterior, ruido ambiental, ruido tremendo, ruido inconfundible, ruido sordo*, etc.; si el adjetivo va antepuesto las construcciones son *mucho ruido, bastante ruido, mundanal ruido*, etc.; a veces va acompañado de un complemento que indica la procedencia o el productor del ruido: *ruido de la calle, ruido del motor, ruido de aviones, ruido de pasos, ruido de agua*; mientras que los verbos con que se construye son *hacer ruido* (y *no hacer ruido, sin hacer ruido*), *armar ruido, oírse ruidos, no oír ruido*, etc.

De esta manera podremos preparar ejercicios como los siguientes:

EJERCICIO (Nº 20)

Construya una frase combinando una palabra de la izquierda con alguna o algunas de las de la derecha.

PALABRAS:

enfermo	de cáncer	de los ojos
	de sida	caer
	de Parkinson	estar
	de leucemia	encontrarse
película	estupenda	director
	inolvidable	actriz
	muda	héroe
	española	protagonista
	americana	producir
	extranjera	rodar
	de acción	hacer
	del oeste	ver
	de miedo	proyectar
	en blanco y negro	narrar
	argumento	

LA RIQUEZA DEL LÉXICO Y LA FRECUENCIA DE LAS PALABRAS

Todos esos conocimientos teóricos sobre el léxico no suelen ser suficientes para abordar con garantías la enseñanza. Hemos de saber, también, cuál es el vocabulario de la lengua, y cuáles son las voces más frecuentes. Una persona culta puede llegar a tener una competencia de unas 30 000 palabras, pero no podemos pretender que alguien que aprende una segunda lengua llegue a esa cantidad, ni siquiera que se aproxime. El número de palabras que utiliza un hablante nativo es mucho menor, como también es menor el léxico medio de una comunidad, el que emplean todos sus miembros, que puede establecerse entre 3000 y 5000 términos. Jacqueline Picoche pone ese límite, para el francés, en los 7000 u 8000 de media[80]. A esa cifra es a la que debe apuntar la enseñanza de segundas lenguas para que el estudiante sea capaz de entender un texto de un nivel lingüístico sin grandes pretensiones.

El problema es el de saber cuáles son las palabras más frecuentes en español para poder enseñarlas. Independientemente de la competencia léxica en nuestra lengua que puedan tener los alumnos extranjeros a los que debamos enseñar, es conveniente saber cuáles son las voces más frecuentes, y para ello no disponemos sino de unos repertorios de carácter desigual, algunos de ellos ciertamente viejos[81], realizados con unos fines muy distintos a los que podemos tener en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Frente a la riqueza del vocabulario de una lengua está el uso que se hace de sus voces, a la autonomía de la que hemos habla-

---

[80] Picoche, *op. cit.*, pág. 48.

[81] El más reciente de todos ellos es el de José Ramón Alameda y Fernando Cuetos, *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*, 2 vols., Oviedo, Universidad, 1995.

do más arriba. Los autores dicen que las palabras que se emplean de una manera constante son en tomo a un millar[82]: las utilizan todos los hablantes y se sirven de ellas constantemente. Su frecuencia de uso y su distribución es enorme, y sirven para expresar las nociones generales. En español las 100 palabras más frecuentes representan más del 30% del material léxico que constituye cualquier texto; con las 1000 más frecuentes se llega a más del 50% de todo texto; con las primeras 5000 se alcanza más del 90%[83]. Esto quiere decir, por un lado, que las palabras más frecuentes son, principalmente, las que sirven para mantener la estructura del mensaje, mientras que las voces realmente portadoras de información son relativamente pocas en el discurso. Considerados esos datos de otra forma podemos decir que la mayoría de los términos recogidos en los diccionarios de nuestra lengua –los generales se acercan a las 100 000 entradas– solamente representan una reducida parte de los textos españoles. En el corpus Vox-Biblograf, de 10 352 337 ocurrencias, estas son las formas –algunas de ellas pertenecientes a un mismo paradigma– más frecuentes:

de	691 341	6.68%
la	445 107	4.30%
que	319 892	3.09%
el	314 572	3.04%
en	301265	2.91%
y	284 619	2.75%
a	209 775	2.03%
los	186 827	1.80%
se	140 253	1.35%
del	129 081	1.25%
las	127 647	1.23%
un	111 381	1.08%
por	108 133	1.04%
no	96 402	0.93%
una	92 790	0.90%
con	92 729	0.90%
es	81 250	0.78%

[82] Sauvageot, *op. cit.*, pág. 33.

[83] W. Patterson, y H. Urrutibéheity, *The Lexical Structure of Spanish*, Mouton, La Haya-París, 1975, pág. 9.

su	72 013	0.70%
para	64 062	0.62%
al	60 006	0.58%
como	54647	0.53%
más	48691	0.47%
o	47992	0.46%
ha	31213	0.30%
sus	29235	0.28%
pero	28648	0.28%
si	22968	0.22%
este	21788	0.21%
son	21117	0.20%
entre	21106	0.20%
sobre	20564	0.20%
le	20563	0.20%
ya	20232	0.20%
sin	19102	0.18%
esta	17854	0.17%
muy	17844	0.17%
dos	17403	0.17%
todo	17190	0.17%
también	17098	0.17%
ser	16901	0.16%
TOTAL (40 formas)	4 441 301	42.9%

Las primeras veinte suman el 37.96% de todas las apariciones, lo que nos muestra que son, con mucho, las más frecuentes, disminuyendo, a partir de ahí, la cantidad de apariciones de una manera gradual y lenta. Cuanto más independientes son las unidades léxicas de la funcionalidad gramatical y menos frecuentes (en el discurso), más numerosas son en lengua (por ejemplo, son muchísimas las palabras raras de las terminologías taxonómicas de las ciencias).

Esas formas, y las que les siguen inmediatamente en orden de frecuencia, son las primeras que tendríamos que enseñar, pues aparecen en todos los textos, esto es, son de un alto rendimiento funcional. Pero no olvidemos, como decía antes, que no todas las palabras tienen la misma dispersión, y habremos de acu-

dir no sólo a las más frecuentes, sino a las que cubran más campos, o cubran con mayor intensidad aquel campo que deseamos enseñar, sobre todo cuando nuestra docencia va orientada hacia lenguajes con fines específicos. No se olvide, por otro lado, la motivación y necesidades de los alumnos, que nos obligarán a dar cuenta de las palabras que sirven para nombrar los objetos más inmediatos, las que designan los hechos y actividades cotidianos, etc., no siempre en los primeros rangos de frecuencia

El uso de índices de frecuencias puede depararnos algunas sorpresas que hemos de tener en cuenta en la enseñanza, para insistir más o menos en determinados puntos. Si analizamos con detenimiento los datos veremos que en las series bipolares, de las que he tratado al hablar de los antónimos, los dos términos no aparecen con la misma frecuencia. Este hecho nos lleva a considerar a uno de ellos, el más frecuente, como no marcado, y el menos frecuente sería el marcado, lo cual nos indica cuál de los dos elementos es el primero que debe enseñarse, o partir del cual establecer la explicación. En el corpus Vox-Biblograf al que acabo de aludir, nos encontramos con informaciones altamente significativas, que muestro a continuación:

parejas	**ocurrencias**
gran, grande	15704
pequeño, -a	4321
buen, -o, -a	11443
mal, -o, -a	3931
largo, -a	4500
corto, -a	1163
fuera	3439
dentro	4733
alto, -a	4526
bajo, -a	5443
abierto, -a	1714
cerrado, -a	935
verdadero, -a	1526
falso, -a	665
duro, -a	1568
blando, -a	210
simple	1396
complicado, -a	414

salir (sólo inf.)	1235
entrar (sólo inf.)	974
encima	1309
debajo	723
cerca	1610
lejos	1017
rico, -a	1322
pobre	992
estrecho, -a	913
ancho, -a	394
gordo, -a	234
delgado, -a	365
flaco, -a	64
guapo, -a	194
feo, -a	148

¿QUÉ DICCIONARIO UTILIZAR EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA?

A lo largo de toda la exposición he estado mostrando diccionarios y cómo usarlos, desde la perspectiva del profesor, cómo debemos utilizarlos para preparar nuestras clases. Otra cuestión es la de cuál deben usar los alumnos, pues no podemos pretender que vayan a la clase de español como lengua extranjera pertrechados de un montón de diccionarios, de considerable tamaño y peso[84].

Varios autores se han ocupado de cómo seleccionar el diccionario. Uno destinado a la enseñanza de L2 parece que debe tener[85]:

- indicación sobre la división silábica.
- indicación sobre la pronunciación.
- léxico usual tanto en la lengua escrita como en la hablada.
- definiciones claras, no sinonímicas y con un reducido número de definidores.
- abundancia de ejemplos que sean muestras de uso y que completen la definición en todos los aspectos.

---

[84] Para la elección de diccionarios en la enseñanza de la lengua materna debe verse Concepción Maldonado, «Criterios para elegir un diccionario», en Stefan Ruhstaller y Josefina Prado Aragonés (eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español*, citado, págs. 117-135.

[85] A este propósito, véase lo que expuso Francisco Moreno Fernández, «El diccionario y la enseñanza del español corno lengua extranjera», en *Cuadernos Cervantes*, n° 11, noviembre-diciembre 1996, págs. 47-55, y en especial las págs. 53-55. Véase del mismo autor «Diccionarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras», en Stefan Ruhstaller y Josefina Prado Aragonés (eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español*, citado, págs. 151-170. Para las características de estos diccionarios, véase el resumen que hace Josefa Martín García, *op. cit.*, pág. 26, de lo expuesto por otros autores.

- indicaciones sobre el uso de la palabra, gramaticales, estilísticas, que ayuden tanto a la codificación como a la descodificación de la palabra.
- familias de palabras; familias de conceptos.
- ilustraciones orgánicas, contextualizadoras.
- informaciones complementarias sobre cuestiones de carácter enciclopédico, como puedan ser sobre pesos y medidas, nombres geográficos y otros elementos culturales, que son de gran utilidad para el estudiante extranjero[86].

Sin embargo no son muchos los repertorios de que disponemos para que se pueda hacer una elección a conciencia. Esperemos que en los próximos años sigan apareciendo obras que nos ayuden en la enseñanza del español a extranjeros. En sentido estricto, sólo podemos hablar de dos diccionarios hechos con esta finalidad:

Diccionario para la enseñanza de la lengua española (Vox), Spes-Universidad de Alcalá de Henares, Barcelona, 2000 [1995].

Diccionario de español para extranjeros, SM, Madrid, 2002.

Además de estos dos, aún cabe citar otro más que, si bien no está específicamente concebido para la enseñanza del español como lengua extranjera, sí que fue realizado como instrumento auxiliar en la enseñanza de la lengua:

Diccionario Salamanca de la lengua española, Santillana-Universidad de Salamanca, Madrid, 1996.

[86] Cfr. Humberto Hernández, «El nacimiento de la lexicografía monolingüe española para usuarios extranjeros», en M. Rueda, E. Prado, J. Le Men y F. J. Grande (eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, citado, págs. 203-210, y en especial la pág. 208.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS

EJERCICIO Nº 1:

1. Vivo a un *paso* de la Universidad.
2. Todas las tardes salgo a dar un largo *paseo* por la orilla del lago.
3. Las habitaciones de la casa están distribuidas a un lado y otro del *pasillo*
4. Mis *antepasados* proceden de un pueblo de León.
5. Para ir de Madrid a Burgos no se *pasa* por Aranjuez.
6. Ya he comprado el *pasaje* para ir a Palma de Mallorca.
7. En el autobús no iban más de veinte *pasajeros.*
8. Tengo que renovar mi *pasaporte* antes de irme de viaje.
9. Necesito *repasar* los ejercicios antes de entregárselos al profesor.

EJERCICIO Nº 2:

1. Me gusta comer la *pasta* con mucho tomate y queso.
2. Esta tarde voy a casa de unos amigos que me han invitado a tomar café con unas *pastas.*
3. Cuando he comido demasiado necesito tomar una *pastilla* para hacer bien la digestión.
4. Si estoy por la calle a la hora de la merienda, suelo entrar en una cafetería y comerme un *pastel* con una infusión.

EJERCICIO Nº 3:

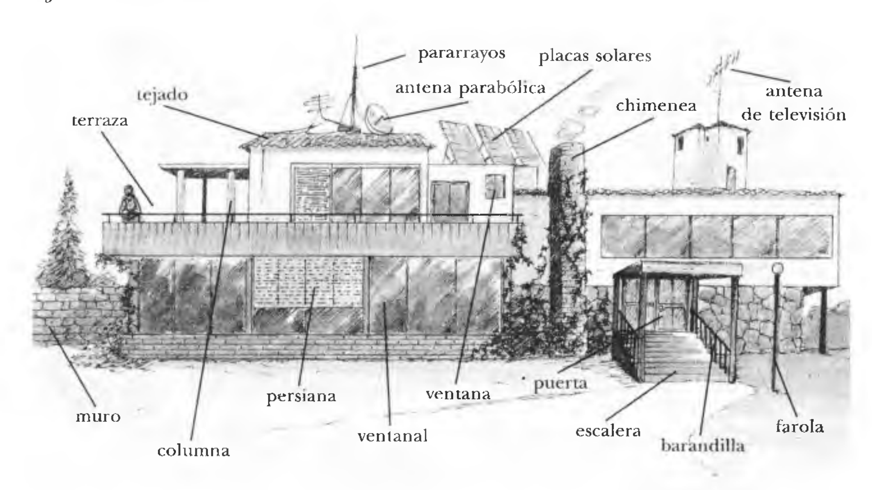
1. Tengo tanto frío que se me pone el *vello* de punta.
2. Un libro bien encuadernado es un objeto *bello.*
3. Cuando encuentro a un amigo por la calle, al saludarlo le digo «*hola* ¿cómo estás?».
4. Se pasó la mañana entera sobre su tabla de windsurf esperando que le llegara una buena *ola.*
5. Es muy minucioso y hace con sumo *celo* cualquier trabajo que acomete.
6. Pegó el cartel a la pared con unas tiras de papel *celo.*

7. No te acerques demasiado a la *llama* del fuego, pues te puedes quemar.
8. Antes de pasar, *llama* a la puerta.
9. Si lo *sé* no vengo.
10. En esta reunión *se* está muy bien, pero me tengo que ir.
11. Mañana iré a casa *de* Juan para que me *dé* la foto que me hizo.
12. Voy a correos a ver si *echo* esta carta.
13. He estado fuera todo el día y no he *hecho* todavía la cena.
14. Tengo el número *uno* de esta cola.
15. Atila era un *huno*.
16. Antes de comprarlo, voy a *hojear* este libro.
17. Quiero pasar por la tienda para *ojear* lo nuevo que tienen.

EJERCICIO Nº 4:

1. Cuando tú comenzaste a hablar, él se *calló*.
2. Iba andando sin mirar al suelo, tropezó y se *cayó*.
3. Para hacer gimnasia se puso su *malla*.
4. El pueblo *maya* era uno de los antiguos habitantes de México.
5. Voy a preparar la comida en la *olla* exprés.
6. Una *hoya* del terreno es una concavidad muy amplia.
7. La gallina va acompañada de sus *pollos*.
8. Se sentó en un *poyo* del parque para descansar.
9. Tuvo tanto tiempo las salchichas sobre el fuego que las *abrasas*.
10. Antes de subirse al tren *abrazó* a su madre.
11. Vivo en *casa* de mis padres.
12. Las perdices, conejos, liebres, etc., son animales de *caza* menor.
13. Los *siervos* hacían antes los trabajos más penosos de la casa.
14. Los cuernos del *ciervo* son muy ramificados.
15. Para ir a *cazar* hay que salir muy temprano.
16. Juan se va a *casar* con su novia de siempre.
17. Voy a poner a *cocer* la verdura para que se haga pronto.
18. Me tengo que *coser* un botón que se me ha caído.
19. Este café que estoy bebiendo tiene muchos *posos*.
20. Cuando no había agua corriente se sacaba del *pozo*.
21. Los habitantes de Siria son los *sirios*.
22. Los nazarenos llevan *cirios* en las procesiones de Semana Santa.

EJERCICIO Nº 5:



EJERCICIO Nº 7:

Don Mariano se puso los lentes para ver los botones del elevador, situándoselos bien por detrás de los pabellones. En alguna ocasión se le habían caído y roto los vidrios. Comenzó a intranquilizarse con la cita que tenía: llegaba tarde y eso no le apetecía en absoluto. Él que era un hombre tan puntual había tenido que mudarse de vivienda en un día tan señalado. La circulación con tantos coches había hecho que se atrasara, y, además, el lodo de la obra que había junto a la acera le había ensuciado sus, hasta entonces, impolutos zapatos. Llegó a la planta, y no pensó más en lo pasado. Llamó a la puerta y oyó una voz que dijo: ¡entre! Sintió que hacía un calor muy cómodo en la habitación. Su mala suerte empezaba a cambiar.

EJERCICIO Nº 8:

1. encuentro una que me gusta mucho y vale 50 €, pero me parece *cara.*
2. encuentro otra que vale 22 € que me parece *no cara,* y tal vez me la compre.
3. por otra, que no termina de gustarme, me piden 27 €, y me parece *no barata.*
4. la última es muy *barata,* pues sólo cuesta 11 €.

EJERCICIO Nº 9:

1. salimos del cine cuando todavía era de noche.
2. he llegado pronto al colegio y no he podido salir en clase.
3. el agua del mar está tan sucia que se puede ver el fondo.
4. me voy a levantar porque tengo mucho sueño.
5. guardó la comida fuera del frigorífico.

EJERCICIO Nº 10:

1. no me apetece pasear con Juan porque camina muy *deprisa*, mientras que yo ando *despacio*.
2. me voy a comprar unos zapatos *nuevos* porque los que llevo ya están muy *viejos*.
3. antes de acostarme me *quito* la ropa y me *pongo* el pijama.
4. la próxima semana me *voy* de vacaciones, pero *volveré* antes de fin de mes.
5. el partido *terminó* bien, aunque *comenzó* mal.
6. se le *olvidó* lo que había aprendido, pero no tardó mucho en *recordar*lo.

EJERCICIO Nº 11:

1. me gustan los pasteles porque son *dulces*.
2. *mañana* iré a casa de María.
3. se habla *mucho* del problema de los *inmigrantes*.
4. se puso muy *alegre* cuando le dieron aquella *buena* noticia (se puso muy *triste* cuando le dieron aquella *mala* noticia).
5. siempre hay alguien sentado en ese sillón porque es muy *cómodo*.
6. estoy muy cansado para *subir* a ese monte tan *alto*.

EJERCICIO Nº 12:

1. el asiento no es nada duro, es *blando*.
2. el hierro no es flexible, es *rígido*.
3. hemos salido tarde porque no ha terminado de hacer sus deberes *pronto*.
4. resuelve los problemas con mucha rapidez, y no tiene *calma* para hacerlo de otra manera.

EJERCICIO Nº 13:

Juan: *Hola.*
Pedro: *¿Cómo estás?* ¿Por qué no viniste ayer?
Juan: No me encontraba bien, algo me debió sentar mal en la cena.
Pedro: *Válgame Cristo. ¡Una pena!* Ahora tienes buena cara.
Juan: Sí, gracias. *A propósito*, ¿me puedes prestar los apuntes de clase?
Pedro: *Por supuesto*, pero si me los devuelves esta tarde.
Juan: *Me parece bien.* No pensaba quedármelos más tiempo.
Pedro: Tómalos. *Suerte, suerte y al toro.*
Juan: *Dios te lo pague.* Me voy corriendo para hacer los ejercicios.
Pedro: *Adiós.*

EJERCICIO Nº 14:

corriente y moliente se aplica a lo que es normal, que no desentona, lo sabido o admitido comúnmente.
del montón, o *ser alguien del montón*, es ser adocenado y vulgar, en su persona o condición social.
ni mucho menos es una expresión con la que se niega algo rotundamente.
de buena familia se aplica a las personas cuyos antecesores gozan de buen crédito y estimación social.
blando de corazón se dice de las personas que de todo se lastiman y compadecen.
tomar el pelo es burlarse de alguien con elogios, promesas o halagos fingidos.
de mil amores significa con mucho gusto, de muy buena voluntad.
de higos a brevas se emplea para expresar que transcurre largo tiempo de una a otra vez.
no le arriendo las ganancias se utiliza para dar a entender que alguien está en peligro, o expuesto a un trabajo o castigo a que ha dado ocasión.
fuera de serie se aplica a las personas o cosas que se consideran sobresalientes en su línea.

EJERCICIO Nº 15:

1a. *hacer la rosca al alguien* es rondarle, halagarle para obtener algo.
2a. *dormir la mona* es quedarse dormido por embriaguez.
3a. *ir a misa algo que se dice* es ser indiscutible.
4a. *estar como niño con zapatos nuevos* es estar alguien muy satisfecho y regocijado por algo que acaba de obtener o lograr.

5a. *mandar a freír espárragos* es despedir a alguien con aspereza, enojo o sin miramientos.
6a. *como tres y dos son cinco* se emplea para ponderar la evidencia de alguna verdad.
7a. *meter la pata* es intervenir en algún asunto con dichos o hechos inoportunos.
8a. *pelar la pava* es mantener una larga conversación, especialmente las de los enamorados.

EJERCICIO Nº 16:

Juan se creía que podría hacer lo que quisiera, y *fue por lana y salió trasquilado.*

EJERCICIO Nº 17:

por la boca muere el pez.

EJERCICIO Nº 18:

más vale malo conocido que bueno por conocer y *más vale pájaro en mano que ciento volando.*
dime con quién andas y te diré quién eres y *quien mal anda, mal acaba.*

EJERCICIO Nº 19:

a quien madruga *Dios ayuda.* Sirve para condenar la pereza, o para invitar a la diligencia.
comida hecha, compañía *deshecha.* Se emplea para recriminar que, una vez logrado lo que se pretendía, la gente se aparte; y también para invitar a que lo haga.
ande yo caliente y *ríase de mí la gente.* Sirve para dar cuenta de que es preferible la propia comodidad o interés que la opinión ajena.
por el hilo se saca *el ovillo.* Se utiliza para expresar que se puede llegar al conocimiento de algo a partir de mínimos detalles.
dame pan y llámame *can* o *tonto.* Sirve para expresar que a uno le interesa algo sin importarle la crítica ajena.
un grano no hace granero, pero *ayuda a su compañero.* Sirve para expresar que no se debe desperdiciar nada, por poco valor que tenga.
cuando la barba de tu vecino vieres pelar *pon la tuya a remojar.* Sirve para aconsejar que se pongan medidas para prevenir los males antes de que lleguen, o cuando les ocurren a los demás

año de nieves, año *de bienes*. Se emplea para dar a entender que la nieve, o la lluvia, es beneficiosa.

no hay mal que por bien *no venga*. Sirve para expresar la esperanza de una situación mejor cuando se tiene una mala o una desgracia.

casa con dos puertas *mala es de guardar*. Sirve para advertir del cuidado que se debe poner en aquello que es difícil de vigilar.

EJERCICIO Nº 20:

Son muchas las posibilidades que hay, por lo que sólo se ofrecen unas cuantas frases:

Juan ha caído enfermo la semana pasada.

El padre de mi amigo está enfermo de Parkinson.

Los enfermos de cáncer tienen ahora una mayor esperanza de vida.

Ayer fui a ver una película del oeste que proyectaban en el cine de mi barrio.

Las películas americanas tienen más público que las españolas.

La protagonista de la película es una actriz excelente.

Me gustan más las películas en blanco y negro, incluso las mudas.

El director está rodando una película de acción.

BIBLIOGRAFÍA

ALAMEDA, José Ramón, y CUETOS, Fernando, *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano,* 2 vols., Oviedo, Universidad, 1995.

ALVAR EZQUERRA, Manuel, «El diccionario en la enseñanza de la lengua materna», en Benjamín Mantecón Ramírez y Francisca Zaragoza Canales (eds.), *La gramática y su didáctica. Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Málaga, 29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 1995),* Miguel Gómez ediciones, Málaga, 1996, págs. 75-88.

ALVAR EZQUERRA, Manuel, «Enseñar, ¿con un diccionario?», en *Apuntes de Educación. Cuaderno de Lengua y Literatura,* 26, julio-septiembre 1987, págs. 2-4. Recogido en *Lexicografía descriptiva,* Biblograf, Barcelona, 1993, págs. 177-180.

ALVAR EZQUERRA, Manuel, «Diccionario y gramática», *LEA,* IV-2, 1982, págs. 151-212. Recogido en *Lexicografía descriptiva,* Biblograf, Barcelona, 1993, págs. 87-143.

ALVAR EZQUERRA, Manuel, «El *Diccionario* de la Academia en sus prólogos». Recogido en *De antiguos y nuevos diccionarios,* AECI-Arco-Libros, Madrid, 2002, págs. 253-286.

ALVAR EZQUERRA, Manuel, «El elemento *tele,* formante de palabras en español», en *Homenaje a Félix Monje. Estudios de Lingüística Hispánica,* Gredos, Madrid, 1995, págs. 55-64.

ALVAR EZQUERRA, Manuel, «El neologismo: caracterización, formación y aceptabilidad», en José Manuel González Calvo, Mª Luisa Montero Curiel y Jesús Terrón González, *Actas V Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua Española: el neologismo* (noviembre de 1998), Cáceres, Universidad de Extremadura, 1999, págs. 39-66.

ALVAR EZQUERRA, Manuel, «Función del diccionario en la enseñanza de la lengua», en *Revista de Bachillerato.* Cuaderno monográfico 9, suplemento del nº 22 de *Revista de Bachillerato,* abril-junio de 1982, págs. 49-53. Recogido en *Lexicografía descriptiva,* Biblograf, Barcelona, 1993, págs. 165-175.

ALVAR EZQUERRA, Manuel, «La marginación, el argot y sus últimos diccionarios», en Ignacio Ahumada (ed.), *Diccionarios y lenguas de especialidad. V Seminario de Lexicografía Hispánica. Jaén, 21 al 23 de noviembre de 2001,* Universidad de Jaén, Jaén, 2002, págs. 49-73.

ALVAR EZQUERRA, Manuel, «Notas para el estudio del formante de palabras español *foto-*», en *Analecta Malacitana,* I-2, 1978, págs. 313-326.

ALVAR EZQUERRA, Manuel, «Palabras nuevas en los periódicos de hoy», en Antonio Álvarez Tejedor (coord.), *La Lengua Española a finales del milenio,* Caja de Burgos, Burgos, 1998, págs. 11-44.

ALVAR EZQUERRA, Manuel, «Unidades fraseológicas definidas como de *sentido* o *significado claro* en el diccionario de María Moliner», en Gloria Corpas Pastor (ed.), *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y taducción,* ed. Comares, Granada, 2000, págs. 231-248.

ALVAR EZQUERRA, Manuel, *La formación de palabras en español,* Arco-Libros, Madrid, 5ª ed., 2002.

ALVAR EZQUERRA, Manuel, *Nuevo diccionario de voces de uso actual,* Arco-Libros, Madrid, 2003.

ÁLVARO GARCÍA, Salvador, y Paredes García, Florentino, «Máquina de clasificar palabras», *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española,* 40, 2002, págs. 18-28.

BATTANER, Mª Paz, «La enseñanza del español como lengua materna», en las *Actas del Congreso de la Lengua Española. Sevilla, 7 al 10 Octubre 1992,* Instituto Cervantes, Madrid, 1994, págs. 417-429.

BEINHAUER, Werner, *Stilistisch-phraseologisches Wörterbuch spanisch-deutsch,* Max Hueber, Munich, 1978.

BELTRÁN, María Jesús, y Yáñez Tortosa, Ester, *Modismos en su salsa,* Arco-Libros, Madrid, 1996.

CABALLERO, Ramón, *Diccionario de modismos (frases y metáforas),* 2ª ed., Librería de Eugenio García Rico, Madrid, 1905.

CAMPOS, Juana G., y Barella, Ana, *Diccionario de refranes,* Anejo XXX del *BRAE,* Real Academia Española, Madrid, 1975; 2ª ed., Espasa-Calpe, Madrid, 1996.

CANDÓN, Margarita, y BONNET, Elena, *A buen entendedor ... Diccionario de frases hechas de la lengua castellana,* 5ª ed., Anaya-Muchnik, Madrid, 1994.

CARBALLO Picazo, Alfredo, *Español conversacional. Ejercicios de vocabulario,* Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1964.

CARBONELL BASSET, Delfín, *A dictionary of proverbs, sayings, saws, adages: English and Spanish. Diccionario de refranes, proverbios, dichos, adagios: castellano e inglés,* Ediciones del Serbal, Barcelona, 1996.

CARITA, Lourdes, *Heterossemânticos-heterosemánticos: «falsos amigos» entre o português e o espanhol,* Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1999.

CASARES, Julio, *Introducción a la lexicografía moderna,* 3ª ed., CSIC, Madrid, 1992 (1ª ed., 1950).

CASTILLO CARBALLO, Auxiliadora, «Unidades fraseológicas y diccionarios: aplicaciones didácticas», en Marta C. Ayala Castro (coorda.), *Diccionarios y enseñanza,* Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2001, págs. 151-161.

COROMINAS, Joan, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana,* 3ª ed., Gredos, Madrid, 1973.

COROMINAS, Joan, y Pascual, José Antonio, *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico,* 6 vols., Gredos, Madrid, 1980-1991.

CORPAS PASTOR, Gloria, «La fraselogía en los diccionarios bilingües», en

Manuel Alvar Ezquerra (coord.), *Estudios de Historia de la Lexicografía del Español*, Universidad de Málaga, Málaga, 1996, págs. 167-182.

CORPAS, Gloria, «Acerca de la (in)traducibilidad de la fraseología», en G. Corpas Pastor (ed.), *Las lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción*, Comares, Granada, 2000, págs. 483-522.

CORPAS, Gloria, «Criterios generales de clasificación del universo fraseológico de las lenguas, con ejemplos en español y en inglés», en Manuel Alvar Ezquerra y Gloria Corpas Pastor (coords.), *Diccionarios, frases, palabras*, Universidad de Málaga, Málaga, 1998, págs. 157-187.

CORPAS, Gloria, «Fraseología y Traducción», en V. Salvador y A. Piquer (eds.), *El discurs prefabricat. Estudis de fraseologia teòrica i aplicata*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón, 2000, págs. 107-138.

CORPAS, Gloria, *Manual de fraseología española*, Gredos, Madrid, 1997.

Diccionario de aforismos, proverbios y refranes: con la interpretación para su empleo correcto, y la equivalencia en siete idiomas (portugués, francés, italiano, inglés, alemán, latín y catalán), Sintes, Barcelona, 1982.

Diccionario de español para extranjeros, SM, Madrid, 2002.

Diccionario escolar de la lengua española (VOX), 14ª ed., Biblograf, Barcelona, 1992. Bajo la dirección de Manuel Alvar Ezquerra.

Diccionario general de la lengua española (VOX), Biblograf, Barcelona, 1997. Bajo la dirección de Manuel Alvar Ezquerra.

Diccionario general ilustrado de la lengua española (VOX), 3ª ed., Biblograf, Barcelona, 1987. Bajo la dieccíón de Manuel Alvar Ezquerra.

Diccionario ideológico de la lengua española (VOX), Biblograf, Barcelona, 1995. Bajo la dirección de Manuel Alvar Ezquerra.

Diccionario manual ilustrado de la lengua española (VOX), 14ª ed., Biblograf, Barcelona, 1992. Bajo la dirección de Manuel Alvar Ezquerra.

Diccionario para la enseñanza de la lengua española (Vox), Biblograf-Universidad de Alcalá de Henares, Barcelona, Iª ed., 1995. Bajo la dirección de Manuel Alvar Ezquerra y Francisco Moreno Fernández.

Diccionario Salamanca de la lengua española, Santillana-Universidad de Salamanca, Madrid, 1996.

DOMÍNGUEZ, P., MORERA, Marcial, y ORTEGA, Gonzalo, *El español idiomático. Frases y modismos del español*, Ariel, Barcelona, 1988.

FERNANDES BECHARA, Suely, y MOURE, Walter Gustavo, *¡Ojo! con los falsos amigos. Diconário de falsos cognatos em Espanhol e Português*, São Paulo, Editora Moderna, 1998.

GALISSON, Robert, *L'apprentissage systématique du vocabulaire*, I, Hachette-Larousse, París, 1970.

GHIȚESCU, Micaela, *Dicționar de proverbe spaniol-portughez-român*, Editura științifică și enciclopedică, Bucarest, 1980.

GÓMEZ MOLINA, José R., «Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locucionas en las clases de E.L.E.», en Mª José Coperías, Jordi Redondo, Julia Sanmartín (eds.), *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, Universidad de Valencia, Valencia, 2000, págs. 111-134.

GUERRERO RAMOS, Gloria, *Neologismos en el español actual*, Arco-Libros, Madrid, 1995.

HAMEL, Bernard, *Gran diccionario bilingüe de términos equívocos del inglés*, Bilingual Books Press, Los Ángeles, 1998.

HERNÁNDEZ, Humberto, «El nacimiento de la lexicografía monolingüe española para usuarios extranjeros», en M. Rueda, E. Prado, J. Le Men y F. J. Grande (eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, Universidad, León, 1996, págs. 203-210.

IRIBARREN, José María, *El porqué de los dichos*, 6ª ed., Gobierno de Navarra, Pamplona, 1994.

JUNCEDA, Luis, *Diccionario de refranes*, Espasa-Calpe-BBVA, Madrid, 1995.

MALDONADO, Concepción, «Criterios para elegir un diccionario», en Stefan Ruhstaller y Josefina Prado Aragonés (eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, Universiad de Huelva, Huelva, 2001, págs. 117-135.

MARTÍN GARCÍA, Josefa, *El diccionario en la enseñanza del español*, Arco-Libros, Madrid, 1999.

MARTÍNEZ MARÍN, Juan, «Fraseología y diccionarios modernos del español», en *Voz y Letra*, II-1, 1991, págs. 117-126.

MARTÍNEZ MARÍN, Juan, «Unidades léxicas complejas y unidades fraseológicas. Implicaciones didácticas», en José Manuel González Calvo, Mª Luisa Montero Curiel y Jesús Terrón González, *Actas V Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua Española: el neologismo* (noviembre de 1998), Universidad de Extremadura, Cáceres, 1999, págs. 97-116.

MERINO, José, *Palabras inglesas engañosas*, Editorial Anglo-Didáctica, Madrid, 2ª ed., 1988.

MOLINER, María, *Diccionario de uso del español*, 2 vols., Gredos, Madrid, 1966-1967; 2ª ed., 2 vols., Gredos, Madrid, 1998.

MONTANER MONTAVA, María Amparo, *Juegos y actividades para enriquecer el vocabulario*, Arco-Libros, Madrid, 1999.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, «Diccionarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras», en Stefan Ruhstaller y Josefina Prado Aragonés (eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, Universiad de Huelva, Huelva, 2001, págs. 151-170.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, «El diccionario y la enseñanza del español corno lengua extranjera», en *Cuadernos Cervantes*, n° 11, noviembre-diciembre 1996, págs. 47-55.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, *Qué español enseñar*, Arco-Libros, Madrid, 2000.

NAVARRO, FERNANDO, *Diccionario crítico de dudas inglés-español de medicina*, MacGraw Hill, Madrid, 2000.

PATTERSON, W., y Urrutibéheity, H., *The Lexical Structure of Spanish*, Mouton, La Haya-París, 1975.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada, «Materiales para la enseñanza de las unidades fraseológicas: estado de la cuestión», en *REALE*, nº 9 y 10, 1998, págs. 125-145.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada, *La enseñanza de las unidades fraseológicas,* Arco-Libros, Madrid, 1999.

PEÑATE RIVERO, Julio, «El refrán en la enseñanza del español lengua extranjera: «Dime tus refranes y te diré quién eres»», en M. Rueda, E. Prado, J. Le Men y F. J. Grande (eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II,* Universidad, León, 1996, págs. 289-295.

PÉREZ BASANTA, Carmen, «La integración de los contenidos léxicos en los métodos comunicativos: una cuestión pendiente», en Juan de Dios Luque Durán y Antonio Pamies Bertrán (eds.), *Segundas jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico,* Método ediciones, Granada, 1995, págs. 299-310.

PÉREZ RIOJA, J. A., *Modismos del español,* Librería Cervantes, Salamanca, 1997.

PICOCHE, Jacqueline, *Précis de lexicologie française. L'étude et lénseignement du vocabulaire.* Nueva edición revisada y actualizada, Nathan, París, 1994.

PRADO Aragonés, Josefina, «El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento», en Marta C. Ayala Castro (coordinadora), *Diccionarios y enseñanza,* Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2001, págs. 205-226.

PRADO ARAGONÉS, Josefina, «El léxico y sus implicaciones en la didáctica de la lengua», en *Seminários de Lingüística* (Universidad del Algarve), 3, 1999, págs. 145-161.

PRADO, Marcial, *Diccionario de falsos amigos inglés-español,* Gredos, Madrid, 2001.

PRADO, Marcial, *Dictionary of Spanish False Cognates,* National Text Book Company, Chicago (Illinois), 1993.

RAMOS, Alicia, y SERRADILLA, Ana, *Diccionario Akal del español coloquial. 1.492 expresiones y más ... (con sus equivalencias en inglés),* Akal, Madrid, 2000.

RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco, *Modos adverbiales castizos y bien autorizados que piden lugar en nuestro léxico,* s. e., Madrid, 1931.

ROMERA CASTILLO, José, «Hacia una bibliografía sobre didáctica del léxico», en *Lenguaje y texto* (La Coruña), 1, 1991, págs. 43-51.

RUIZ GURILLO, Leonor, «Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE,* Madrid, ASELE, 1994, págs. 141-151.

RUIZ GURILLO, Leonor, «Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros», en Mª José Coperías, Jordi Redondo, Julia Sanmartín (eds.), *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua,* Universidad de Valencia, Valencia, 2000, págs. 259-275.

SAMPER HERNÁNDEZ, Marta, *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera,* ASELE, Málaga, 2002.

SANTAMARÍA PÉREZ, Mª Isabel, «La fraseología en los diccionarios didácticos del español», en Stefan Ruhstaller y Josefina Prado Aragonés (eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como*

objeto de estudio lingüístico y didáctico, Universiad de Huelva, Huelva, 2001, págs. 559-571.

SAUVAGEOT, Aurélien, *Portrait de vocabulaire français,* Larousse, París, 1964.

SECO, Manuel, Olimpia Andrés y Gabino Ramos, *Diccionario del español actual,* 2 vols., Aguilar, Madrid, 1999.

VARELA, Fernando, y Kubarth, Hugo, *Diccionario fraseológico del español moderno,* Gredos, Madrid, 1994.

VICENTE Montero, Flor, «Los refranes como expresión de una lengua y como ejemplo de interculturalidad», en *Cuadernos Cervantes,* nº 26, 2000, págs. 46-50.

WAGNER, R. L., *Les vocabulaires français. I Définitions-Les dictionnaires,* Didier, París-Bruselas-Montreal, 1967.

Español/LE

Dirección: FRANCISCO MORENO

– Cuadernos de DIDÁCTICA

ALVAR EZQUERRA, M.: *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario.*

ARRATE, G. y SÁNCHEZ DE VILLAPADIERNA, J. I.: *Internet y la enseñanza del español.*

BARALO, M.: *La adquisición del español como lengua extranjera.*

CESTERO MANCERA, A. Mª: *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras.*

GARCÍA SANTA-CECILIA, A.: *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera.*

GELABERT, Mª J., BUESO, I. Y BENÍTEZ, P.: *Producción de materiales para la enseñanza de español.*

LÓPEZ GARCÍA, A.: *Comprensión oral del español.*

MARTÍN GARCÍA, J.: *El diccionario en la enseñanza del español.*

MORENO FERNÁNDEZ, F.: *Producción, expresión e interacción oral.*

MORENO FERNÁNDEZ, F.: *¿Qué español enseñar?*

PENADÉS MARTÍNEZ, I.: *La enseñanza de las unidades fraseológicas.*

PRESTON, P. y YOUNG, R.: *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social.*

SANTOS GARGALLO, I.: *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.*